

MÁRCIA DE CARVALHO SALIBA

**UNIDADES LEXICAIS MAIORES QUE A PALAVRA:
DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA, CONSIDERAÇÕES
PSICOLINGÜÍSTICAS E IMPLICAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-
Graduação em Letras, Área de Concentração:
Língua Inglesa, Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. José Erasmo Gruginski

CURITIBA

2000

22147-3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS



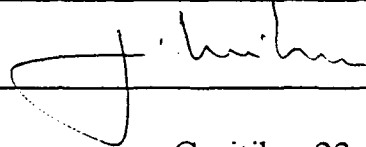
PARECER

Defesa de dissertação da Mestranda MÁRCIA DE CARVALHO SALIBA, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.


Os abaixo assinados José Erasmo Gruginski, Vera Lúcia Pósnik Roloff e José Luiz da Veiga Mercer argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“UNIDADES LEXICAIS MAIORES QUE A PALAVRA: DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA, CONSIDERAÇÕES PSICOLINGÜÍSTICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Conceito
José Erasmo Gruginski		A
Vera Lúcia Pósnik Roloff		A
José Luiz da Veiga Mercer		A

Curitiba, 23 de agosto de 2000.


Profª. Reny Gregolin
Coordenadora

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. JOSÉ ERASMO GRUGINSKI, por ter emprestado a este trabalho seu saber e descortino; ter sido o orientador seguro e oportuno, o preceptor atento e paciente.

Aos meus chefes JADER LIMA RIBEIRO, IVAN MONTEIRO e LEVY PAULO DA SILVA FALCÃO, pela compreensão demonstrada e inequívoco apoio.

Aos companheiros SORGON, ADRIANE, VALÉRIA, DANIELE, ANA MARIA, ANDRÉA, DENISE, IRENE, LÍGIA, MARIA CRISTINA, MARIA JOSÉ, REJANE, ROCHELE e YARA, que me dedicaram incansável e irrestrito incentivo.

A sempre amiga MARISTELA, pelo seu constante interesse, acompanhando e prestando precioso auxílio.

A NATHALIA e DIEGO, por terem sabido entender os momentos de atenção e carinho que não lhes pude oferecer, meu eterno reconhecimento.

Ao PAULO, por sua presença constante, críticas construtivas, sugestões valiosas, leituras e revisões incontáveis, minha sincera gratidão e lembrança.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
RESUMEN	viii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 O CONTEXTO DO TRABALHO.....	1
1.2 O PROBLEMA DO TRABALHO.....	3
1.3 OS OBJETIVOS DO TRABALHO.....	3
1.4 A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	4
2 DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA	6
2.1 A ESCOLA DE FRASEOLOGIA EUROPÉIA.....	6
2.1.1 Introdução.....	6
2.1.2 Fundamentos: Saussure e Coseriu.....	7
2.1.3 Thun	13
2.1.4 Zuluaga	15
2.1.5 Corpas Pastor	21
2.2 A ESCOLA DE FRASEOLOGIA ANGLO-AMERICANA.....	28
2.2.1 Introdução	28
2.2.2 Fundamentos: A influência de Firth	29
2.2.3 Sinclair	31
2.2.4 Cowie	33
2.2.5 Pawley e Syder	35
2.2.6 Nattinger e DeCarrico.....	36
2.2.6.1 Apreciação do estudo das frases lexicais	36
2.2.6.2 Avaliação crítica do estudo das frases lexicais.....	52

2.2.7 Lewis.....	58
2.3 CONCLUSÃO	61
3. CONSIDERAÇÕES PSICOLINGÜÍSTICAS	69
3.1. OS PROCESSOS MENTAIS: A TEORIA COGNITIVA	69
3.2 O MODELO DE PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM DE LEVELT	75
3.3 OS PRINCÍPIOS DAS ESCOLHAS ABERTAS E DAS EXPRESSÕES IDiomáticas	81
3.4 ANÁLISE DE ERROS.....	85
3.5 UNIDADES LEXICAIS MAIORES QUE A PALAVRA NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA.....	87
3.5.1 Introdução	87
3.5.2 As estratégias de aprendizagem	88
3.5.3 As estratégias de comunicação e produção	91
3.6 CONCLUSÃO	94
4. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	98
4.1 INTRODUÇÃO	98
4.2 O ENSINO DAS COLOCAÇÕES	99
4.3 O ENSINO DE OUTROS ITENS LEXICAIS COMPLEXOS	102
4.4 DIFICULDADES NA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DAS UNIDADES LEXICAIS MAIORES QUE A PALAVRA	106
4.5 CONCLUSÃO	110
5. CONCLUSÕES.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS – THUN	15
2	CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS – ZULUAGA	20
3	CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS – CORPAS PASTOR	24
4	CLASSIFICAÇÃO DAS FRASES LEXICAIS DE ACORDO COM A ESTRUTURA.....	40
5	CLASSIFICAÇÃO DAS FRASES LEXICAIS DE ACORDO COM A VARIAÇÃO.....	41
6	ORGANIZADORES DO DISCURSO ORAL.....	46
7	ORGANIZADORES DO DISCURSO ESCRITO.....	49
8	DIAGRAMA DE LEECH	51
9	CLASSIFICAÇÃO DOS ITENS LEXICAIS: NATTINGER/LEWIS.....	61
10	SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA MENTE	70
11	CARACTERÍSTICAS DOS ESTÁGIOS DA MEMÓRIA VERBAL	74
12	O FALANTE COMO PROCESSADOR DE INFORMAÇÕES.....	78
13	ORGANIZAÇÃO INTERNA DE UM ITEM LEXICAL.....	79
14	ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DA INTERLÍNGUA.....	91

RESUMO

As pesquisas nas áreas da lexicologia e psicolingüística têm relatado, cada uma sob sua perspectiva, a existência de unidades lexicais maiores que a palavra, funcionando como um item individual, quer como entrada isolada nos dicionários, quer como unidade no léxico mental e no processamento da linguagem. Os resultados destes estudos têm sido aplicados ao ensino de língua estrangeira, particularmente de inglês, originando propostas de utilização destes itens múltiplos como elementos básicos e centrais na elaboração de currículos. Observa-se, no entanto, que a multiplicidade de trabalhos sobre o tema não auxilia a compreensão da natureza desses agrupamentos de palavras. Esta dissertação busca, por meio de revisão bibliográfica, explicitar a descrição lingüística, examinar os fundamentos psicolingüísticos e discutir a aplicação didática desses compostos. Com relação às teorias lingüísticas, procura-se definir e identificar as unidades fraseológicas, investigando os princípios, critérios e classificações adotados pelos autores mais influentes das escolas de fraseologia européia e anglo-americana. A análise psicolingüística dos *chunks* (agrupamentos de palavras) visa explicar este fenômeno à luz da teoria cognitiva, abordando pesquisas sobre os processos de aprendizagem e produção da linguagem, com ênfase nos estudos sobre aquisição de segunda língua. A necessidade e possibilidade da aplicação pedagógica das fórmulas e padrões são discutidas com base no desempenho de alunos de inglês como língua estrangeira, e nas sugestões de procedimentos didáticos propostos por professores/pesquisadores. As conclusões deste trabalho revelam que, embora haja diferenças na abordagem adotada pelas duas escolas de investigação fraseológica e divergências entre os autores, há muitos pontos em comum permeando todas as pesquisas. No entanto, faz-se necessário sistematizar os termos e classificações, bem como detalhar o funcionamento destas unidades lexicais no processamento da linguagem de modo a dirimir dúvidas, minimizar dificuldades metodológicas e homogeneizar a utilização didática das combinações fixas.

ABSTRACT

Research on lexicology and psycholinguistics has brought in consideration the occurrence of word combinations, functioning as an individual item either as an entry in the dictionary or as a whole chunk in the mental lexicon and in language processing. The results of those studies have been applied to foreign language teaching, particularly in English, giving birth to curriculum design proposals centered on multiple-lexical items. However, it has been noted that those studies are not helpful in understanding the nature of the chunks of language. This dissertation aims at clarifying the linguistic description, analyzing the psycholinguistics underpinnings as well as discussing the pedagogical applications of those composites. Concerning the linguistic theories, this paper intends to define and identify the phraseological units, searching for principles, criteria and classifications adopted by the most influent researchers of both European and Anglo-American schools of phraseology. The purpose of the psycholinguistics analysis of chunks is to attempt to explain this phenomenon under the light of cognitive science, addressing theories of language learning and production, focusing on second language acquisition studies. Needs and possibilities of pre-fabricated language application in pedagogical practice are discussed based upon the performance of learners of English as foreign language, as well as on teachers and researchers' suggestions of procedures. The conclusions of this dissertation reveal that, although there are differences in the two phraseological approaches and controversial opinions among the researchers, we may find a growing common sense about the subject. Nevertheless, this study argues that terminology and classification systematization and a full description of the role of lexical units in language processing are required in order to solve doubts, face methodological difficulties and provide a homogeneous pedagogical treatment of fixed combinations.

RESUMEN

Las investigaciones en las áreas de la lexicología y psicolingüística han sido relatadas, cada una a su perspectiva, la existencia de unidades lexicales más grandes que la palabra, funcionando como un ítem individual, aislada en los diccionarios o como unidad en el léxico mental y en el proceso del lenguaje. Los resultados de estos estudios han sido aplicados a la enseñanza de lengua extranjera, principalmente al inglés, originando propuestas de uso de estos ítemes múltiples como elementos básicos y centrales en la elaboración de *curricula*. Se observa, sin embargo, que la multiplicidad de trabajos sobre ese tema no auxilia la comprensión de la naturaleza de esos grupos de palabras. Esa memoria busca, a través de revisión bibliográfica, aclarar la descripción lingüística, examinar los fundamentos psicolingüísticos y discutir la aplicación didáctica de esos compuestos. Con relación a las teorías lingüísticas, se intenta definir e identificar las unidades fraseológicas, investigando los principios, criterios y clasificaciones adoptados por los autores más influyentes de la escuela de fraseología europea y angloamericana. El análisis psicolingüístico de los *chunks* (agrupación de palabras) busca explicar ese fenómeno a la luz de la teoría cognitiva, abordando investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y producción del lenguaje, con énfasis en los estudios sobre la adquisición de la segunda lengua. La necesidad y posibilidad de aplicación pedagógica de las fórmulas y padrones son discutidas con base en el desempeño de alumnos de inglés como lengua extranjera y en las sugerencias de procesos didácticos propuestos por profesores/investigadores. Las conclusiones de este trabajo muestran que, aunque hayan diferencias en el abordaje adoptado por las dos escuelas de investigación fraseológica y divergencias entre los autores, hay muchos puntos en común entre las investigaciones. Sin embargo se hace necesario sistematizar los términos y clasificaciones, así como detallar el funcionamiento de estas unidades lexicales en el proceso del lenguaje, para sanar las dudas, minimizar dificultades metodológicas y homogeneizar la utilización didáctica de las combinaciones fijas.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O contexto do trabalho

Os estudos do léxico, tendência observada nos últimos vinte e cinco anos, ampliam o conceito de unidade lexical, acrescentando à noção de unidade ortográfica – a palavra – a idéia de grupos ou combinações de palavras que funcionam como um item lexical único.

Agrupamentos de palavras tradicionalmente conhecidos como expressões idiomáticas (*idioms*), locuções verbais (*phrasal verbs*), provérbios, clichês, unidades fraseológicas, binômios, citações, colocações, frases lexicais, fórmulas, frases feitas e outros, são, em um ou em outro momento, considerados como exemplos de um mesmo fenômeno: a existência de unidades lexicais maiores que a palavra.

Pesquisas sobre a estrutura, sentido, frequência e uso das combinações de palavras, realizadas nas décadas de 70 e 80, despertam a atenção para o papel desses agrupamentos de palavras no aprendizado das primeira e segunda línguas e na produção verbal.

Mais recentemente, pesquisadores anglo-americanos no campo da aquisição da linguagem e ensino de segunda língua, além de trabalhos sobre lexicologia, têm desenvolvido teorias que buscam confirmar e explicar a natureza e funcionamento das combinações de palavras. Destacam-se entre esses estudos as pesquisas sobre aquisição de segunda língua de FILLMORE (1976), HAKUTA (1976), HATCH (1978), KRASHEN (1977), PAWLEY e SYDER, (1983); os estudos lexicográficos sobre corpus lingüísticos de SINCLAIR (1991) ; a teoria sobre as frases lexicais de NATTINGER e DeCARRICO (1992) e o trabalho de LEWIS (1993) sobre os itens lexicais múltiplos.

Entre os europeus, a ênfase está nos estudos fraseológicos com fins lexicográficos. Influenciados pela concepção saussuriana de linguagem, adotam o conceito de norma de COSERIU (1979), produzem análises puramente lingüísticas das unidades fraseológicas, como demonstram os trabalhos de THUN (1978), ZULUAGA (1980) e, por fim, CORPAS PASTOR (1996) que propõe uma revisão das unidades fraseológicas calcada nos pesquisadores citados.

O estudo das combinações de palavras é, assim, um ramo da lexicologia conhecido como fraseologia – “estudo da estrutura, significado e uso das combinações de palavras” (ASHER, 1994, p. 3168). O objeto dos estudos fraseológicos é, ainda, aspecto debatido entre os pesquisadores. ASHER (1994, p. 1292) procura listar os quatro principais tipos de linguagem formular (*formulaic language*): frases fixas (*fixed phrases*); fórmulas ritualísticas (*ritualistic formulas*); fórmulas de rotina (*routine formulas*) e fórmulas poéticas (*poetic formulas*). De maneira geral, porém, define-se como objeto da fraseologia as unidades lexicais formadas por duas ou mais palavras gráficas, podendo chegar à extensão de uma oração, caracterizando-se por sua freqüência de uso, coaparição de seus elementos integrantes, institucionalização, especialização semântica, assim como pelo grau em que estes aspectos são verificados.

Na área da fraseologia há três blocos de investigação, conforme relata CORPAS PASTOR (1996): “(a) o estruturalismo europeu ocidental; (b) a lingüística da extinta União Soviética e outros países do antigo bloco do leste europeu¹; e (c) a lingüística anglo-americana. ASHER (1994, p.3168) explica que, dentro desta área de estudo, os europeus, assim como os soviéticos, via de regra, reconhecem a fraseologia como um sub-ramo da

¹ CORPAS PASTOR sugere agrupar as escolas fraseológicas dos blocos europeu ocidental e da extinta União Soviética em uma única, devido as estreitas relações entre ambas.

lexicologia, enquanto os anglo-americanos enfatizam os estudos lexicográficos, em geral, a semântica lexical e o papel do vocabulário no ensino de línguas.

1.2 O problema do trabalho

A existência de unidades lexicais múltiplas e/ou a coocorrência de determinados itens lexicais com certa frequência é observada na análise de corpus lingüísticos, principalmente com o auxílio do computador, e geralmente aceita e citada nos estudos de lexicologia, aquisição da linguagem e, sobremaneira, no ensino de segunda língua, particularmente de língua inglesa. Ressentem-se, no entanto, aqueles que se iniciam no estudo da matéria e os professores de língua estrangeira, de maneira geral, de um maior detalhamento sobre as origens e fundamentos básicos dos estudos de fraseologia.

O problema que se verifica, foco deste trabalho, é a diversidade de classificações e critérios aplicados ao estudo das unidades lexicais maiores que a palavra e a inconsistência de certas teorias sobre o assunto. Uma análise mais detalhada da área demonstra que deduções, conclusões e inferências são transformadas em teorias e rapidamente incorporadas às práticas didáticas sem a necessária comprovação científica dos postulados.

1.3 Os objetivos do trabalho

Objetiva-se explicitar os fundamentos lingüísticos dos estudos das unidades lexicais maiores que a palavra, de acordo com as duas principais correntes de estudo, por meio da: (a)

análise dos pesquisadores mais influentes; (b) definição dos critérios adotados por eles e (c) descrição das principais classificações utilizadas.

Além disto, na área da psicolinguística, procura-se explicar o fenômeno da fraseologia à luz dos modelos de processamento da linguagem com o propósito de verificar a pertinência das unidades lexicais múltiplas como itens individuais do léxico.

Intenta-se, outrossim, analisá-los e criticá-los, traçando um paralelo entre as teorias ou áreas envolvidas no estudo, visando a um esclarecimento sobre as bases lingüísticas e psicolingüísticas da matéria e suas conseqüências para o ensino de segunda língua.

Busca-se, então, apresentar a posição dos pesquisadores em relação à aplicação dos conceitos na prática, expondo evidências a favor e indicando dificuldades em potencial.

1.4 A estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O Capítulo 1 delimita o contexto do estudo, expõe sua finalidade, traça os objetivos propostos e apresenta sua estrutura. A descrição lingüística, tema do segundo capítulo, ocupa-se em descrever, de forma abrangente, as duas principais escolas de estudo de fraseologia – a européia e a anglo-americana – servindo-se de ampla revisão bibliográfica, com foco nos mais influentes pesquisadores de ambas, passando por uma análise crítica de seus trabalhos e concluindo por comparar aspectos mais marcantes dessas correntes. O capítulo terceiro dedica-se às considerações psicolingüísticas com a apreciação da teoria cognitiva, análise de modelos de processamento da linguagem e o papel das unidades lexicais maiores que a palavra no aprendizado de línguas. O quarto capítulo trata das diversas implicações pedagógicas das unidades

complexas, apontando reflexos das pesquisas nesta área, trazendo sugestões e propostas dos estudiosos sobre sua aplicação no ensino de inglês como segunda língua, além de delinear algumas divergências e dificuldades de implementação. Por fim, o capítulo quinto sintetiza os resultados das teorias apresentadas neste estudo, bem como expõe algumas questões que merecem maior aprofundamento.

2 DESCRIÇÃO LINGÜÍSTICA

Este capítulo trata da descrição lingüística das unidades lexicais maiores que a palavra, explicitando seus fundamentos de acordo com as duas principais correntes de estudos fraseológicos: as escolas européia e anglo-americana.

Procura-se seguir a seqüência cronológica dos estudos pertinentes, citando os autores mais influentes de cada corrente, expondo os critérios e classificações por eles propostos, ilustrando com seus próprios exemplos.

As unidades fraseológicas constantes dos estudos, e repetidas no presente trabalho, foram mantidas nas respectivas línguas originais com o intuito de preservar a fidelidade dos exemplos, e evitar um mal-entendido causado pela tradução, uma vez que esta poderia alterar a natureza da combinação de palavras ou expressões e, assim, tornar-se incoerente com a classificação ou definição que pretendiam demonstrar.

2.1 A escola de fraseologia européia

2.1.1 Introdução

Os estudiosos de fraseologia européia são eminentemente estruturalistas e, desta forma, fazem referências constantes a SAUSSURE (1915) e aos fundamentos básicos da lingüística lançados pelo mestre, a saber: seu conceito de estrutura e as dicotomias sistema versus fala; sintagma versus paradigma; sincronia versus diacronia.

Embora SAUSSURE não faça menção em seus estudos às unidades fraseológicas propriamente ditas, as combinações de palavras em geral, e em particular as palavras compostas, são alvo de sua atenção, chegando mesmo a teorizar sobre o funcionamento psicolinguístico destes agrupamentos.

COSERIU (1979), influente pesquisador na fraseologia europeia, segue as teorias saussurianas, acrescentando porém, aos conceitos de sistema e fala, a noção de norma. Esta nova estrutura ampliada permeia vários estudos e classificações das unidades fraseológicas na escola em questão.

Outros autores (THUN, 1978; ZULUAGA, 1980; e CORPAS PASTOR, 1996) seguem os mesmos pressupostos, modificando, ampliando e renovando as pesquisas fraseológicas em língua espanhola, acompanhando um movimento que já se faz tradicional pois data das origens da fraseologia como disciplina científica, na década de cinquenta, e continua vivo até os dias de hoje.

Faz-se mister a leitura e interpretação dos estudos realizados em língua espanhola para o enriquecimento do panorama sobre a matéria, possibilitando a observação de contrastes entre as correntes europeia e anglo-americana e ampliando o universo de pesquisas.

2.1.2 Fundamentos: Saussure e Coseriu

Historicamente, ZULUAGA (1980) identifica SAUSSURE (1915) como um dos primeiros a tratar da formação dos itens lexicais complexos como resultado do uso frequente de uma combinação de palavras. SAUSSURE (citado por ZULUAGA, 1980, p.23) ao descrever os processos de aglutinação, explica que esta “consiste em dois ou mais vocábulos

autônomos e diferentes que freqüentemente constituem sintagma no interior da frase, se unem em uma unidade absoluta e dificilmente analisável”. SAUSSURE acrescenta, ainda, uma explicação psicológica ao afirmar que a aglutinação é “uma unidade nova, que responde a uma tendência mecânica manifestada quando um composto é expresso por uma seqüência muito freqüente de unidades significativas”. Como resultado “a mente renuncia a análise e aplica o conceito em bloco ao grupo de signos, o qual se converte em unidade simples” (SAUSSURE, citado por ZULUAGA, p.23).

São de SAUSSURE, também, outras noções incorporadas à nova ciência, caracterizando sua fundamentação estrutural. Entre elas distinguem-se os conceitos de estrutura paradigmática e sintagmática, referindo-se às estruturas que se podem encontrar na linguagem e aos dois eixos de expressão: o dos sintagmas ou combinações e o dos paradigmas ou das classes finitas, dentro das quais se opera uma escolha em cada momento de falar. Desse modo, uma frase tem uma determinada estrutura combinatória (*O nosso amigo chegou hoje – o nosso amigo se combina com chegou hoje; o se combina com nosso que se combina com amigo; chegou se combina com hoje*). No eixo dos paradigmas, a mesma frase apresenta uma estrutura determinada, onde um elemento escolhido se apresenta efetivamente e outros, excluídos, não se apresentam. Voltando-se ao exemplo acima, em lugar de *o – nosso – amigo*, poder-se-ia dizer *um, aquele, este, nenhum – vosso, seu, teu, querido, bom, ingrato – conhecido, íntimo, parente, colega, etc.* A estrutura sintagmática pode ser chamada de estrutura *in praesentia* e a estrutura paradigmática será a estrutura *in absentia*.

Outro princípio recorrente no estruturalismo saussuriano e também adotado na fraseologia da escola européia é a oposição entre sistema e fala. O sistema - *langue* - é a língua abstrata, mental, social e, ao mesmo tempo, formal. A fala - *parole* - é individual, concreta e momentânea. COSERIU (1979, p.37) sistematiza a diferença entre os dois

conceitos a partir da definição de SAUSSURE para sistema e fala (*langue e parole*)¹ e acrescenta o conceito de norma. COSERIU observa que “esse conceito de falar não-coletivo, individual, acidental e momentâneo é unilateral e insuficiente” pois ignora o ponto onde a língua e a fala se encontram e se combinam: o ato verbal (1979, p.45). COSERIU identifica no ato verbal elementos que não são únicos e ocasionais, mas sociais e repetidos no falar da comunidade mas que, entretanto, não pertencem ao sistema funcional que se estabelece no plano superior de abstração, o das “formas lingüísticas”. Neste ponto define a distinção entre a norma (ou sistema normal) e o sistema (ou sistema funcional). As evidências, segundo ele, são verificáveis “em todos os campos e todas as funções que se podem considerar na linguagem”. COSERIU (1979, p.56) demonstra a diferença dos fatos do sistema para os da norma com alguns exemplos:

a) no campo fônico

- no espanhol não existe oposição distintiva entre vogais longas e breves (sistema), entretanto, as vogais finais se realizam normalmente longas;
- o fonema /x/ (na grafia corrente j ou g, diante de e ou i) é um elemento comum do sistema fonológico espanhol, entretanto, uma frase como *Artajo trajo la valija abajo* produz um estranho efeito “estilístico”, porque a frequência relativa do fonema é muito menor na norma espanhola.

b) no campo da morfologia

- evidências podem ser procuradas nos erros de flexão que as crianças fazem ou, em geral, nas pessoas que não conhecem a norma. Se uma criança

¹Para Saussure a *langue* é o acervo lingüístico, instituição social e sistema funcional; *parole* é a atividade lingüística concreta, atividade do

inglesa diz s. *ox*, pl. *oxes* (em lugar de *oxen*), e uma criança francesa s. *carnaval*, pl. *carnavaux* (em lugar de *carnavals*) é porque o sistema contém efetivamente como legítimas tais oposições, mas na norma elas não se realizam nesses casos.

c) no campo sintático

- no espanhol, é normal a frase *se me há dado*, mas não o é a frase *me se há dado*, que, entretanto, mantém todas as distinções requeridas pelo sistema.

d) no campo léxico

- o exemplo mais claro é o dos sinônimos cujo emprego não é indiferente na norma: *terco* não é o mesmo que *obstinado*; *ligar* não é o mesmo que *atar*; diz-se *perro rastro* e não *can rastro*, enquanto na astronomia, diz-se *Can Mayor* e não *Perro Mayor*.

COSERIU (1979, p.71) introduz, assim, um conceito de “língua anterior” ou um sistema no qual se encontram os modelos de ato lingüístico², com respeito ao qual um enunciado se apresenta como inovação; corresponde a uma realidade histórica continuada pelo novo ato de fala considerado. Os atos lingüísticos são, desta forma, atos de recriação. Não são invenções totalmente novas e arbitrárias do falante, mas se estruturam sobre modelos pré-existentes, que os novos atos contém e, ao mesmo tempo, superam. Ou seja, o falante se utiliza de modelos consagrados pela comunidade, contidos na norma que, por sua vez, refletem uma série de princípios essenciais e indispensáveis que se constituem no sistema e se realizam no falar do indivíduo. A norma é a realização do sistema que contém o próprio

falante, parte individual da linguagem (COSERIU, 1979, p. 37-38).

² Ato lingüístico é o falar concreto, a linguagem realizada. Opõe-se ao aspecto psíquico – a linguagem virtual, que é o somatório do saber, do acervo lingüístico e do impulso expressivo. O ato lingüístico é um conceito eminentemente lingüístico; já o aspecto psíquico pertence à psicologia, em particular a que se aplica à linguagem (COSERIU, 1979, p.69-70)

sistema; a fala é a realização individual-concreta da norma que contém a própria norma e a originalidade expressiva dos falantes.

O reconhecimento de diferentes modelos de atos linguísticos permite que COSERIU faça distinção entre o que denominou *technique du discours* (técnica do discurso) e *discours répété* (discurso repetido). A técnica livre do discurso “abarca as unidades lexicais e gramaticais – lexemas, catagoremas, morfemas – e as regras para sua modificação e combinação na oração. O discurso repetido, por sua vez, “abarca tudo o que tradicionalmente está fixado como expressão, giro, modismo, frase ou locução e cujos elementos constitutivos não são recombinaíveis segundo as regras da língua”.

As unidades do discurso repetido podem ser de três tipos: o primeiro constitui-se das unidades equivalentes a orações, também chamadas de textemas ou fraseas, (*Cada palo aguante su vela* - cada um agüente as conseqüências de seus atos), onde ainda caberiam os refrões, os ditos, as frases metafóricas, os provérbios, as citações, os fragmentos literários, poemas e orações religiosas; o segundo tipo proposto por COSERIU são as unidades equivalentes a sintagmas, que funcionam como elementos de orações, as quais ele também denomina de sintagmas estereotipados, como o exemplo *sans coup férir* (sem esforço, sem combate); a terceira classe corresponde às unidades equivalentes a palavras, que também se combinam dentro das orações, funcionando como lexemas, por exemplo, *a boca de jarro* (disparar ou ferir a curta distância; dizer algo bruscamente) ou *hacer hincapié* (insistir em algo). Estas são também conhecidas como perífrases léxicas.

As categorias das unidades do discurso repetido propostas por COSERIU podem ser assim resumidas:

Unidades do discurso repetido	{ Textemas - <i>cada palo aguantante su vela</i> Sintagmas estereotipados - <i>sans coup férir</i> Perífrases léxicas - <i>hacer hincapié</i>
----------------------------------	--

Esta classificação foi alvo da crítica de CORPAS PASTOR (1996) pois, segundo ela, o autor inclui dentro dos textemas unidades que estão fora dos limites da fraseologia (como os fragmentos literários, poemas e orações). Além disso, segue a autora, a distinção entre sintagmas estereotipados e perífrases léxicas não restou clara.

A definição de estrutura proposta por COSERIU e, principalmente, seu conceito de “língua anterior”, são adotados por outros autores da escola europeia que descrevem unidades fraseológicas pertencentes ao sistema, à norma ou à fala e tentam classificar os diversos itens complexos a partir de uma análise detalhada de sua origem e constituição.

Apesar da influência do conceito de norma na fraseologia europeia, constata-se que o próprio COSERIU não utiliza as noções que desenvolveu ao se debruçar sobre as questões fraseológicas. Ao contrário, desenvolve uma classificação a partir da definição de dois diferentes atos lingüísticos que, embora não excluam de todo a noção de fixação na norma, se atêm muito mais às questões relativas a combinação e função sintática das expressões. Da mesma forma, ao exemplificar a distinção entre sistema e norma, o autor se limita a considerar palavras individuais (sinonímia, no campo léxico). Quando se depara com expressões formadas por mais de uma palavra trata-as apenas do ponto de vista da restrição sintática (no campo sintático).

2.1.3 Thun

É com base em COSERIU, portanto, que THUN (1978, apud CORPAS PASTOR, 1996, p.39), investigando a fraseologia das línguas romances, distingue entre unidades fraseológicas (*fixiertes Wortefüge*) do sistema, da norma e da fala. Parte do princípio que a repetição e a fixação são fenômenos naturais da língua e que estas dão origem as unidades fraseológicas.

Segundo THUN, citado por CORPAS PASTOR (1996, p.23) a fixação pode ser de dois tipos: interna e externa. A interna diz respeito a fixação material (impossibilidade de reordenamento de seus componentes, realização fonética fixa e restrição na escolha dos elementos) e a fixação do conteúdo (peculiaridades semânticas); a externa apresenta quatro subtipos: situacional, analítica, *pasemática* e posicional no texto.

A fixação situacional se refere a relação entre a combinação de certas unidades lingüísticas e as situações sociais em que são empregadas, como ocorre com *Encantado en conorcerle* (Prazer em conhecê-lo).

A fixação analítica é aquela que se dá como consequência do uso de determinadas unidades lingüísticas para a análise do mundo, em detrimento de outras unidades igualmente possíveis. Por exemplo, *armar un escándalo* (*armar um escândalo*) .

A fixação *pasemática* se origina no emprego de unidades lingüísticas segundo o papel do falante no ato comunicativo. *Crier comme un putois* (gritar desaforadamente) não seria usada para referir-se à primeira pessoa do singular; *suivre un affaire*, empregada com sujeito em segunda pessoa, indica que alguém em posição hierárquica superior dá ordens a um inferior.

A fixação posicional diz respeito à preferência de uso de certas unidades linguísticas em determinadas posições na formação dos textos, como na abertura ou fechamento de cartas.

Quanto ao aspecto semântico, THUN distingue as unidades fraseológicas que não apresentam peculiaridade semântica, por exemplo, *guardar las apariencias*; aquelas que expõem peculiaridades semânticas em todos os seus elementos (homogênea), como *dorar la pildora*; e as que apresentam peculiaridades semânticas em apenas alguns de seus elementos (heterogênea), por exemplo *vivir como un rey*.

Segundo THUN, as unidades fraseológicas do sistema apresentam fixação interna e externa (muitas vezes *pasemática*) e diversos tipos de peculiaridades semânticas. São as locuções definidas como uma combinação estável de duas ou mais palavras, que funcionam como um elemento oracional. Se subclassificam em locuções conexivas – formadas por palavras gramaticais, como *con tal que* (conjuntiva) e *en pos de* (prepositiva); e locuções conceptuais ou significantes – formadas por palavras léxicas, por exemplo, *tren botijo* (nominal); *de brocha gorda* (adjetiva); *tomar el olivo* (verbal); *hecho un brazo de mar* (participial); *en un santiamén* (adverbial); *cada quisque* (pronominal); *Ancha es Castilla!* (exclamativa).

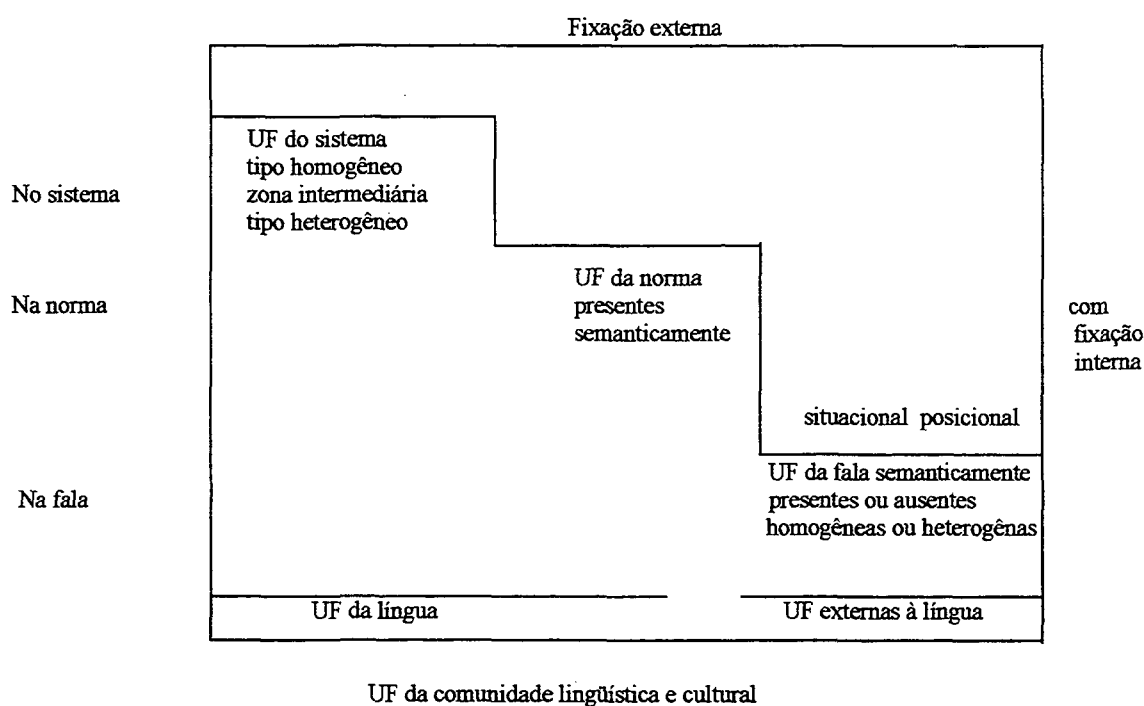
As unidades fraseológicas da norma apresentam fixação externa analítica e não têm peculiaridades semânticas, constituindo-se, do ponto de vista do sistema, em sintagmas completamente livres. São as colocações, como *armar un escándalo*.

As unidades fraseológicas da fala apresentam fixação interna e externa, situacional ou posicional, e peculiaridades semânticas do tipo homogêneo ou heterogêneo, das quais são exemplos os refrões que expressam uma verdade universal (*A quien madruga, Dios ayuda*) e

os provérbios, categoria que abriga as frases que não se enquadram como locuções ou refrões (*Las paredes oyen, Se te vi no me acuerdo, No se ganó Zamora en una hora*).

As unidades fraseológicas fixadas no sistema são, ao mesmo tempo, unidades fraseológicas da norma; as da norma, o são da fala também. Os três tipos, lembra THUN, pertencem à comunidade lingüística e cultural, conforme ilustrado abaixo (fig.1) (CORPAS PASTOR, 1996, p. 40):

FIGURA 1 - CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS -THUN



2.1.4 Zuluaga

O aspecto da fixação é também a tônica dos estudos de ZULUAGA (1980). Entende o autor que as unidades fraseológicas foram criadas por um ato de fala mas, devido à

repetição contínua, em que pese a sua complexidade, acabaram por se converter em elementos disponíveis, virtuais, para novos atos de fala; transformaram-se em construções pré-fabricadas. Segundo ele, não se explicam ao nível do sistema, pois não são determinadas por razões funcionais³, mas ao nível da norma, já que determinadas pelo uso.

É desta forma que se pode mais facilmente entender a distinção entre combinações livres e agrupamentos fixos: “as primeiras são desconhecidas antes do ato da fala, enquanto as segundas já são familiares antes do ato que as reproduz”(GAUGER, 1974, citado por ZULUAGA p. 23). Utilizando uma formulação de SAUSSURE (1915), ZULUAGA explica que as combinações livres são resultado de procedimentos próprios da sincronia da língua; já as unidades fraseológicas são formadas mediante processos de diacronia, isto é, não se trata de um aspecto inerente ao sistema, à *langue*, mas está vinculado à norma, ao uso continuado desses itens.

Para que uma expressão seja considerada fixa, explica ZULUAGA (1980), é necessário que ela passe por um processo de repetição até que seu uso torne-se geral e familiar numa determinada comunidade de falantes. Esta fixação não é determinada por razões funcionais, mas por seu uso e pertencem ao acervo ou repertório de elementos lingüísticos de uma comunidade. Quando se diz que as expressões fixas pertencem à língua, diz-se da língua como instituição social e não propriamente como sistema.

Opondo-se a COSERIU (1979), que define norma como realização do sistema, ZULUAGA comenta que há unidades fraseológicas em espanhol que não realizam o sistema da língua, como o caso daquelas formadas por componentes de outras línguas históricas (*hic et nunc*; *el non plus ultra*), eventualmente não integradas ao sistema.

³ O termo funcional, segundo ZULUAGA, é necessário destacar, refere-se às funções sintáticas e não às funções pragmáticas.

De acordo com ZULUAGA (1980, p.24) a teoria da aglutinação de SAUSSURE explicaria o fenômeno da formação das unidades fixas, que hoje se denomina lexicalização, com a diferença que agora não mais se fala em combinações do tipo citado pelo mestre, como por exemplo, *tous + jours = toujours* ou *au + jour + d'hui = aujourd'hui*, cujo resultado nem sequer “parece” uma combinação, mas em fixação resultante da repetição constante de um agrupamento de palavras.

Buscando reportar-se as origens da fixação, ZULUAGA (1980, p.25) explica que a repetição é por si só um fenômeno fundamental para o desenvolvimento da cultura, em geral e para o funcionamento do sistema lingüístico, em particular. Esta pode ser observada em diversos níveis na produção literária, na repetição de textos ou elementos da estruturação ou componentes do texto, como se segue:

- repetição de fonemas (aliteração), por exemplo, *santo y seña*;
- repetição de sílabas, como “*chicoteaba duro, durisisimo*” (M. Vargas Ll.);
- repetição da mesma palavra, “*seguí leyendo y leyendo*”(Neruda);
- repetição do mesmo conteúdo, como *el mismo sitio y lugar*;
- repetição de frases com valor estilístico, como em “*El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él tambien le tocó la mala suerte de encontrar-se com usted.*” (J. Rulfo);
- repetição de tópicos, como temas literários que pertencem à tradição universal: viagem de barco para a morte (repetição de conteúdo).

O tipo de repetição que consagra a unidade lexical composta, no entanto, é de outra natureza pois trata-se da reprodução de formas, no sentido de “produzir novamente o mesmo, dizer no presente o que antes já se disse ou alegou” (ZULUAGA, 1980, p. 26).

ZULUAGA resume assim os diferentes tipos de repetição:

- A. repetição de textos e trechos, como a paródia, plágio;
- B. procedimentos de repetição na produção de textos, por exemplo, reduplicar, pronominalizar;
- C. processos de repetição de conteúdos sem forma preestabelecida, por exemplo, os tópicos literários; e
- D. processos de repetição de um produto da fala, em forma dada, encontrados nos ditos célebres, refrões, locuções.

Concluindo-se, tem-se que:

- A e B são técnicas sincrônicas; seus produtos são fenômenos individuais.
 - C e D são desenvolvimentos diacrônicos; seus resultados são parte do patrimônio coletivo.
 - A e C são fenômenos não diretamente lingüísticos, mas literários.
 - B e D são fenômenos lingüísticos.
 - D, que chamamos reprodução, conduz à constituição de unidades fraseológicas.
- (ZULUAGA, 1980, p.17)

Produto da repetição das mesmas formas ao longo do tempo, e estabelecidas arbitrariamente pelo uso, as unidades fraseológicas são classificadas por ZULUAGA a partir de suas características internas (fixação e idiomaticidade) e seu valor semântico-funcional (funções sintáticas e estruturação gramatical).

Segundo a estrutura interna (fixação e idiomaticidade) as unidades podem ser fixas mas não idiomáticas, como *dicho y hecho*; semi-idiomáticas, como *tira e afloja*; e idiomáticas como *ojos vistas*.

Quanto ao valor semântico-funcional das expressões fixas, ZULUAGA observa as funções sintáticas desempenhadas por elas no discurso, suas possíveis combinações e oposições, além da estruturação gramatical. Distingue dois grupos de expressões fixas: as locuções (expressões fixas que se combinam com outros elementos da oração) e os enunciados fraseológicos (enunciados completos).

As locuções se definem por serem equivalentes a unidades léxicas e dividem-se em quatro tipos:

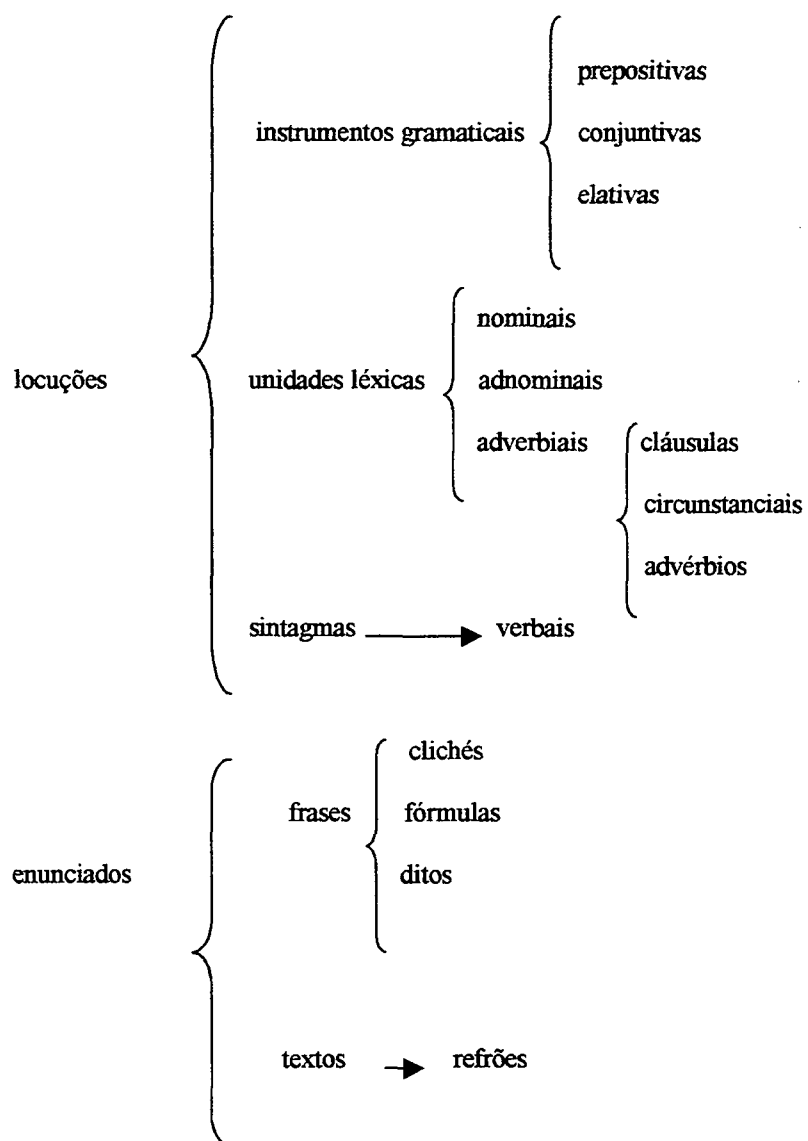
- a) nominais, exemplo: *cabeza de turco*;
- b) adnominais, como *de pelo en pecho*;
- c) verbais, como por exemplo, *dar calabazas*; e
- d) adverbiais, como em *con pelos y señales*.

Os enunciados fraseológicos, segundo ZULUAGA, dependendo de sua relação com o contexto podem ser de duas sortes:

- a) enunciados fraseológicos funcionalmente livres – considerados textos, por exemplo: os refrões (provérbios), *Un clavo saca outro clavo* (uma preocupação ou pena faz esquecer outra) e os enunciados fraseológicos interjetivos como *La órdiga!* vulg. (denota surpresa ou admiração); e
- b) enunciados fraseológicos contextualmente marcados que não são considerados textos porque dependem do contexto lingüístico e pragmático para seu funcionamento, também chamados de “frases”, como exemplo: as frases feitas, *Aquí fue Troya* (acontecimento desgraçado); os clichés, encontrados em *Cómo no* (expressa assentimento) e unidades do tipo de *Érase una vez* (usada para iniciar contos); as formas de fixação pragmática do tipo *Buenos días* (fórmula de saudação), todos considerados sob o título geral de clichés.

Os dois tipos de unidades fraseológicas na concepção de ZULUAGA aparecem sistematizados abaixo (fig.2):

FIGURA 2 – CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS - ZULUAGA



2.1.5 Corpas Pastor

CORPAS PASTOR (1996 p. 19), em trabalho dedicado à fraseologia espanhola, revê e complementa teorias, critérios e classificações mais importantes nos estudos das combinações de palavras. Começa por enumerar as características mais salientes das unidades compostas, citando os autores que as mencionaram:

- a) trata-se de expressão formada por várias palavras (Casares, 1992 [1950]; Maatesic, 1983; Cowie, 1985, 1980, 1991; Braash, 1988; Gates, 1988; Hernández, 1980; Jackson, 1989 [1988].
- b) caracteriza-se por ser institucionalizada (Cowie, 1985, 1989, 1991; Glaser, 1986; Hougaard, 1986; Alexandrova y Ter-Minasova, 1987; Braash, 1988; Gates, 1988).
- c) por ser estável em graus diversos (Cowie, 1985, 1989; Kuhn, 1985; Glaser, 1986; Braash, 1988; Jackson, 1989; Carter, 1989 [1987]; Nuccorini, 1992; Moon, 1992; Verstraten, 1992; Winter, 1992).
- d) por apresentar certa particularidade sintática ou semântica (Cowie, 1985; Kuhn, 1985; Glaser, 1986; Braash, 1988; Gates, 1988; Carter, 1989 [1987]; Nuccorini, 1992; Moon, 1992; Verstraten, 1992; Winter, 1992).
- e) pela possibilidade de variação de seus elementos integrantes, quer seja como variantes lexicalizadas na língua ou como modificações ocasionais no contexto (Glaser, 1986; Gross, 1988; Sypnick, 1991; Wotjak, 1992).

A convencionalização ou institucionalização são o resultado do uso, da repetição e da frequência de aparição de uma unidade fraseológica, explica CORPAS PASTOR (1996, p.21).

A autora, porém, percebe este fenômeno sob dois ângulos diferentes: primeiro, concordando

com ZULUAGA (1980), entende que certas combinações são reproduzidas repetidamente no discurso e, assim, sancionadas pelo uso (fixação na norma); segundo, observa que o processo de repetição de uma unidade fraseológica acarreta sua passagem do discurso para a língua, permitindo que duas ou mais palavras, originariamente autônomas e diferentes, se unam, constituindo uma nova entidade absoluta e dificilmente analisável (fixação no sistema), característica denominada reprodutibilidade – *reproducibilidad/reproductibility/Reproduzierbarkeit* - de acordo com Boguslawski (1979); Gläser (1986); Alexandrova y Ter-Minasova (1987) (CORPAS PASTOR, 1996, p.21).

A frequência parece ser um dos aspectos mais relevantes das unidades fraseológicas. Segundo CORPAS PASTOR (1996, p.20), esta característica apresenta duas vertentes: a frequência de coocorrência de seus elementos integrantes; e a frequência de uso da unidade fraseológica como tal.

A frequência de ocorrência refere-se ao número relativo de aparições de um determinado elemento em uma mostra (corpus). Por analogia, entende-se por frequência de coocorrência aquela em que elementos de uma unidade fraseológica aparecem combinados com uma frequência maior do que seria de se esperar, a partir da frequência de aparição individual dessas palavras na língua.

A frequência de uso de certos itens - a princípio combinados livremente a partir das regras do sistema lingüístico - empregados em uma situação particular, resulta na fixação desta combinação, que passa então a ser memorizada e encontrar-se pronta para utilização no discurso.

Algumas unidades, continua CORPAS PASTOR, pertencem exclusivamente ao acervo sócio-cultural da comunidade e se caracterizam por estar fixadas na fala, isto é, constituem atos de fala realizados por enunciados completos (dependentes ou não da situação).

O fenômeno da fixação, segundo CORPAS PASTOR (1996), traz consigo a especialização semântica ou lexicalização, quando as combinações de palavras passam a ser associadas a uma interpretação semântica.

A lexicalização, de acordo com a autora, pode adicionar sentido a expressão, quando passa do particular, físico e concreto, para o geral, psíquico e abstrato, como no exemplo *poner el dedo en la llaga*. Há ocasiões, porém, onde há supressão do sentido, como no caso de *hacer alusión* = *alludir*.⁴

O termo idiomaticidade, para CORPAS PASTOR, é reservado para o mais alto grau de especialização semântica, quando o significado de uma expressão não é deduzível da soma dos sentidos de seus integrantes. A autora ressalta que primeiro se dá a fixação do item para, posteriormente, como consequência, acontecer uma mudança semântica. Por esta razão, explica, toda expressão que apresenta especialização semântica é fixa, mas o inverso não é necessariamente verdadeiro.⁵

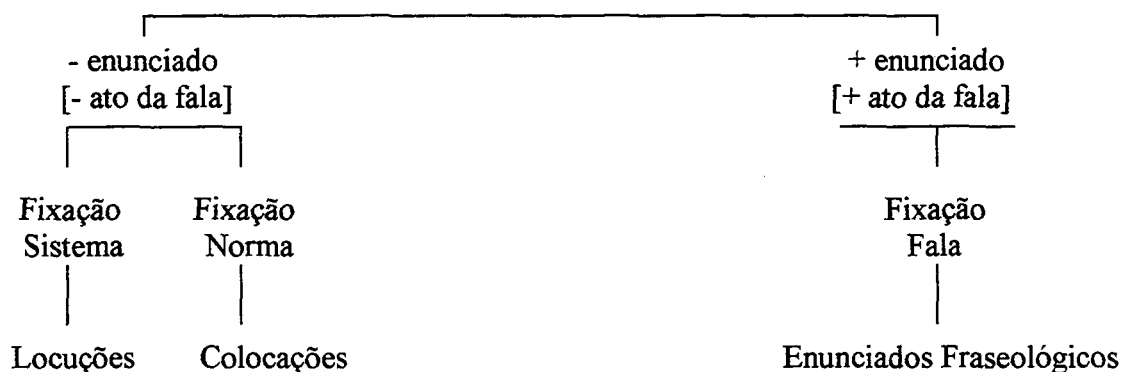
CORPAS PASTOR (1996, p. 50), revendo os esquemas de THUN e ZULUAGA, propõe uma nova classificação das unidades fraseológicas (fig.3) em espanhol, combinando o critério do enunciado (ato da fala) e o da fixação (na norma, no sistema ou na fala). Pelo critério do enunciado, definido como “uma unidade de comunicação mínima, produto de um ato da fala, que geralmente corresponde a uma oração simples ou composta” se estabelecem dois tipos de unidades fraseológicas: as que constituem unidades completas (orações simples ou compostas) e aquelas que equivalem a sintagmas e necessitam se combinar com outros

⁴ SINCLAIR (1991, p. 113), analisando o mesmo fenômeno descrito por CORPAS PASTOR, chega à conclusão diametralmente oposta: a redução da contribuição de uma palavra para o sentido da expressão é um exemplo de deslexicalização (*delexicalization*) pois “é difícil identificar e explicar o sentido de palavras muito frequentes; com relação a elas, então, vemo-nos obrigados a falar de usos e não de sentido”. Como exemplo cita *take em take a look*; *make em make up your mind*. Seguindo este raciocínio, o exemplo referido - *hacer allusion* seria considerado, na acepção de SINCLAIR, como representante de deslexicalização.

⁵ Por muito tempo a opacidade semântica foi considerada a principal característica das unidades fraseológicas. Segundo CORPAS PASTOR, na corrente de investigação fraseológica norte-americana este é o traço mais relevante dessas unidades.

signos lingüísticos (elementos da oração). Pelo critério da fixação distinguem-se entre as unidades fixadas no sistema, na norma e na fala. As primeiras denominam-se locuções (*locuciones*), as segundas chamam-se colocações e as últimas, enunciados fraseológicos.

FIGURA 3 – CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS –
CORPAS PASTOR
UNIDADES FRASEOLÓGICAS



A primeira categoria de unidades lexicais complexas de CORPAS PASTOR são as locuções⁶, definidas como unidades fraseológicas do sistema da língua. Estas possuem fixação interna, unidade de significado e fixação externa *pasemática*, ou seja, são empregadas de acordo com o papel do falante no ato comunicativo. Não constituem enunciados completos pois são elementos oracionais e, às vezes, são identificadas, por autores diversos, como frases feitas ou fórmulas fixas (1996, p.88).

As locuções se diferenciam das combinações livres por serem institucionalizadas. A estabilidade léxico-semântica e morfossintática são suas principais características. Para comprová-las, porém, há necessidade de submeter a combinação de palavras a alguns testes dos quais os principais são:

- a) substituição – consiste em substituir um elemento por um sinônimo ou hipônimo, ou hiperônimo. O resultado é uma sequência gramatical possível mas que não conserva

⁶ As locuções correspondem às expressões idiomáticas ou *idioms* na escola anglo-americana.

a coesão semântica, Ex.: *mirame y no me toques* frente a *obsérvame y no me toques*;

b) eliminação ou adição – suprime-se ou acrescenta-se um dos elementos de modo que a sequência resultante seja gramatical mas não conserve o significado da unidade fraseológica, Ex.: *matar dos pájaros de un tiro* frente a *matar pájaros de un tiro* ou *matar dos pájaros blancos de tiro*;

c) deficiências transformativas – impossibilidade de reordenação dos elementos integrantes. Ex.: *dar liebre por gato*, frente a *dar gato por liebre*.

De acordo com a função oracional que exercem as locuções podem ser:

a) nominais: *vacas flacas*; *golpe bajo*;

b) adjetivas: *limpio de polvo y paja*; *sano y salvo*;

c) adverbiais: *de brazos abiertos*;

d) verbais: *ser el vivo retrato de alguien*; *dormir como un tronco*;

e) prepositivas: *en torno a*; *con vistas a*;

f) conjuntivas: *ora... ora*; *ya ... ya*;

g) oracionais: *subirsele a alguien la sangre a la cabeza*.

Continuando sua distinção entre os diferentes tipos de unidades fraseológicas, CORPAS PASTOR classifica um outro tipo de unidade: as colocações. Pelo critério do enunciado, essas combinações não constituem nem atos de fala, nem enunciados completos. Do ponto de vista da fixação as colocações são unidades da norma, definidas pela autora a partir de duas características: primeiro a fixação analítica (os falantes tendem a produzir certas combinações de palavras em detrimento de outras teoricamente possíveis); em segundo ela observa que as colocações, como unidades fixadas na norma, possuem restrições de

combinação estabelecidas pelo uso (restrições colocacionais) (CORPAS PASTOR, 1996, p. 52).

As colocações estão relacionadas com uma visão essencialmente sintagmática da língua, ou seja, aos padrões de combinação das palavras devidos a causas lingüísticas ou extralingüísticas. As primeiras, explica a autora, dizem respeito às convenções do sistema da língua (do tipo **La lampara tiene sueño*)⁷; já as segundas estão relacionadas às preferências de uso. Neste sentido, CORPAS PASTOR, adota a definição de expectativa mútua (*mutual expectancy*, de FIRTH, 1957), explicando que quanto maior a associação presente no mundo físico, maiores são as chances de coaparição das palavras (1996, p.79).

De acordo com o grau de restrição as colocações podem ser:

- a) livres – combinações facultativas, cujos elementos mantêm seu significado constante *provocar, empezar, ganar, perder, etc. una pelea; provocar una pelea, una discusión, una guerra, una ruptura, etc.;*
- b) restritas – mais limitadas por razões sintático-semânticas e pelo uso estabelecido - *correr peligro, suerte, aventuras;*
- c) estáveis – capacidade bastante limitada de co-ocorrência - *francir el seño*; ou só um dos elementos apresentam restrição – *llegar, adoptar, alcanzar un acuerdo*;
- d) categoria ponte – encontram-se na linha divisória entre as colocações e as expressões idiomáticas; um dos colocados apresenta significado figurativo e a base não admite substituição sinonímica – *levantar una calumnia (levantar una falsedad é inadmissível)*⁸.

⁷ Tais restrições correspondem, a grosso modo, às regras de subcategorização e restrição seletiva da gramática gerativa.

⁸ Note-se que em SINCLAIR não há distinção entre colocações e expressões idiomáticas. A estatística da frequência de palavras, no estudo por ele desenvolvido, não revolve o mérito da idiomaticidade das combinações, mas atém-se à probabilidade de ocorrência de seus elementos juntos.

O terceiro tipo de unidades fraseológicas na classificação de CORPAS PASTOR são os enunciados fraseológicos, constituídos através da fixação na fala. São seqüências autônomas, unidades mínimas de comunicação caracterizadas por entonação distinta. Podem ser de dois tipos: as paremias, que têm autonomia textual (provérbios, ditos, slogans, lugares comuns, os enunciados fraseológicos textuais) e as fórmulas rotineiras que são determinadas pela situação comunicativa. (1996, p.187)

As fórmulas rotineiras podem ser de vários tipos:

a) fórmulas discursivas:

- fórmulas de abertura e fechamento: *Cómo estás? Qué hay? Qué tal? Hasta la vista. Hasta luego*; (McCarthy e Carter, 1994)
- fórmulas de transição: *A eso voy; Para que te enteres; Vamos a ver ; Qué digo* (os chamados *gambits* Keller, 1988)

b) fórmulas psico-sociais:

- fórmulas expressivas: *Con perdón; Perdone que le moleste; Lo siento; a ver; De ninguna manera*;
- fórmulas comissivas: *Te doy mi palabra; Palabra de honor!* (atos ilocucionais de Searle - prometer);
- fórmulas diretivas: *Al grano! Te há comido la lengua el gato? Em qué quedamos?* (atos ilocucionários de Searle – persuadir, exortar);
- fórmulas assertivas ou informativas: *Palabra que sy; Palabra que no; Lo digo; se/te lo digo yo; Válgame Dios; Virgen Santísima* (atos ilocucionários de Searle – asseverar, declarar fatos, sentimentos);

- fórmulas rituais: *Buenos días; Qué és de tu vida? Le saluda atentamente* (correspondência), *Hasta luego; a seguir bien*; (atos ilocucionários de Searle saudar-se, despedir-se)
- miscelânea: *Más claro, agua* (emissor enfatiza o óbvio); *al agua, patos* (convite para entrar na água) e outras fórmulas que não correspondem a verbos performativos.

2.2 A escola de fraseologia anglo-americana

2.2.1 Introdução

Nesta corrente de investigação é FIRTH (1890-1960), um dos fundadores do estruturalismo anglo-americano, quem determina os fundamentos e direção dos estudos lexicográficos, desempenhando, desta forma, o mesmo papel inspirador de SAUSSURE e COSERIU na corrente européia.

ASHER (1994) atesta que a fraseologia não é reconhecida como tal, entre os lingüistas ingleses e norte-americanos. Seus estudos relacionados ao tema são, de maneira geral, considerados produções da área de lexicologia ou relativos ao vocabulário no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, as origens destas pesquisas, as contribuições recebidas e os fundamentos utilizados não estão distantes, sobretudo, da escola européia.

Pode-se distinguir, desta forma, duas esferas de atuação na fraseologia anglo-americana: a primeira diz respeito aos estudos com fins lexicográficos de elaboração de dicionários, destacando-se os que se realizam com o auxílio da tecnologia computacional e analisam corpus lingüísticos genuínos (COWIE, 1981; SINCLAIR, 1991); a segunda refere-se

às pesquisas sobre o ensino de inglês como língua estrangeira/segunda língua e têm nítido cunho didático pedagógico, algumas vezes pretendendo apresentar uma nova metodologia ou proposta curricular (PAWLEY e SYDER, 1983; NATTINGER e DeCARRICO, 1992; LEWIS, 1993).

Um outro enfoque de estudo – uma perspectiva psicolinguística - tem considerado as unidades múltiplas do ponto de vista da aquisição e processamento da linguagem, contribuindo de forma valiosa sobre a questão (FILLMORE, 1976; KRASHEN e SCARCELLA, 1978; PAWLEY e SYDER, 1983; ELLIS 1985; SINCLAIR, 1991).

2.2.2 Fundamentos: a influência de Firth

A frequência de ocorrência das combinações de palavras é o traço mais relevante na análise da escola anglo-americana de investigação fraseológica, seguidora das teorias de FIRTH. ASHER (1994, p.1257) explica que FIRTH (1957) influenciado pelo antropólogo Malinowski pesquisou o “contexto da situação”, concentrando-se em “situações comuns” e enfatizando a “importância das linguagens restritas”, nas quais os enunciados estavam fortemente associados às situações. Dentre os vários “modos de sentido”⁹ considerados por FIRTH destaca-se a colocação, ou seja, a coocorrência restrita, que ele denominou de *mutual expectancy of words* (expectativa mútua de palavras). FIRTH ilustrou sua teoria com um estudo sobre a palavra *ass*, declarando que parte de seu sentido é devido às suas colocações,

⁹ FIRTH entende que “devemos aceitar o fato lingüístico como um todo e analisá-lo em vários níveis, começando, em ordem decrescente, pelo contexto social, seguido pela sintaxe, vocabulário, fonologia e mesmo fonética” (FIRTH, 1969, p.195). A esses “modos de sentido” acrescenta as colocações, atribuindo parte do significado de certas palavras, como no caso do exemplo *ass*, à sua colocação junto com outras palavras.

habitualmente com a palavra *silly*, e outras possibilidades limitadas (*obstinate, stupid, awful, egregious*).

O termo colocação, segundo CRYSTAL (1998), em seu Dicionário de Linguística e Fonética, é usado na lexicologia por alguns linguistas, especialmente os adeptos de FIRTH, com referência à co-ocorrência habitual de itens lexicais individuais. Apesar disso, o autor nunca deixou claro o que entendia por colocação. Aparentemente seu interesse era sobre o valor estilístico destas combinações, ou seja, em análise literária, fazendo distinção entre colocações gerais e idiossincráticas.

Estudiosos que trabalharam com FIRTH e foram influenciados por ele, como HALLIDAY, MITCHELL e, principalmente SINCLAIR, continuaram as pesquisas sobre as colocações. A formação de corpus linguísticos genuínos e sua análise computacional permitiu que se percebessem detalhes que antes passavam despercebidos aos pesquisadores pois seu trabalho baseava-se tão somente na intuição e em exemplos criados por eles. A análise sistemática de textos com o emprego do computador revelou, por comparação de resultados, que a intuição, quando aplicada aos fenômenos linguísticos, não é confiável, pois a percepção humana não apreende detalhes do que realmente acontece no uso da linguagem.

As investigações estatísticas e formais surgiram com HALLIDAY (1966) que passa a definir o termo como uma associação sintagmática de unidades lexicais, textualmente quantificáveis em relação à probabilidade de que ocorram ou apareçam em n intervalos, a uma distância de n unidades lexicais, desde uma unidade x , independentemente da categoria gramatical destas.

2.2.3 Sinclair

A análise de corpus extensos é objeto de estudo de SINCLAIR (1991) que se propõe a estudar a coaparição linear de palavras, mediante dados estatísticos. Considera colocações significativas as formadas por dois elementos léxicos cuja frequência de coaparição é maior do que se poderia deduzir a partir da frequência de ambos elementos individualmente e da extensão do texto em que estão inseridos.

Dentro desta corrente não há diferença de status entre os membros de uma determinada colocação, denominados colocados (*collocates*), constituindo-se, no entanto, um deles como núcleo (*node*), ou seja, a unidade lexical cujo padrão se estuda. A estatística de duas palavras que se combinam demonstra, porém, números diferentes se uma ou outra é tomada como núcleo. Para ser mais preciso quanto a descrição, SINCLAIR, propõe, então, considerar-se a colocação como descendente (*downward collocation*), quando *a* é o núcleo e *b* é o colocado ou seja, colocação de uma palavra *a* mais freqüente com uma palavra *b* menos freqüente; a colocação é ascendente quando *b* é o núcleo e *a* o colocado, ou seja, quando a palavra menos freqüente *b* é o cerne da análise e a mais freqüente o colocado. A colocação ascendente é o padrão mais fraco estatisticamente pois tende a apresentar a classe gramatical ou superordenados com as quais a palavra se combina (por exemplo, *back*: preposições - *at, down, from, into, now, on, then, to, up, when*; pronomes - *her, him, me, she, them, we*; pronomes possessivos - *her, his, my etc.*; verbo - *get, go, got*). A ênfase de SINCLAIR (1991, p.116) incide, no entanto, nos índices estatísticos e não nas questões sintáticas ou semânticas. Como ele mesmo explica, “atenção é concentrada na coocorrência lexical, mais ou menos independente de padrões gramaticais ou relação de posição”. Além disso, em SINCLAIR, os

exemplos restringem-se a pares de palavras embora não haja “teoricamente nenhuma restrição quanto ao número de palavras envolvidas” (1991, p.170).

Além da simples observação freqüente da simultaneidade de certas palavras SINCLAIR (1991, p.111) lista outras características das colocações em relação ao seus contextos:

- a) extensão indeterminada de certas frases as quais parecem atrair outras palavras, como pronomes, advérbios e verbos auxiliares, tornando sua extensão indeterminada pois é difícil reconhecer o que é parte integrante dela ou o que é atraído pelo fenômeno da colocação, Ex.: *set eyes on* geralmente é acompanhada de *the moment, the first time*, e o auxiliar *has*.
- b) variação interna - lexical ou sintática, ou variação na ordem das palavras nas quais algumas frases permitem variação lexical, como *in some cases* e *in some instances*; outras permitem variação lexical e sintática, Ex.: *it's not in his nature to...*, onde *is* pode ser substituído por *was*; *not* por *hardly* ou *scarcely*; *in* é fixo; mas qualquer possessivo pode aparecer no lugar de *his*; *nature* é fixo. Complementando, algumas frases permitem variação na ordem das palavras, como por exemplo *to recriminate is not in his nature*, ou *it is not in the nature of an academic to...*
- c) colocação de palavras de acordo com seus usos onde se nota que muitos usos de palavras e frases atraem fortemente outras palavras em termos de colocação, Ex.: *hard work, hard luck, hard facts, hard evidence*.
- d) ocorrência de opções gramaticais, observando-se que muitos usos de palavras e frases tendem a coocorrer com determinadas opções gramaticais, Ex.: *set about*, no sentido de *inaugurate*, geralmente aparece com um segundo verbo no gerúndio (-ing), quase sempre transitivo, como em *set about leaving, set about testing it*.

e) ocorrência de palavras e frases em determinados ambientes semânticos, Ex.: o verbo *happen* é associado a fatos desagradáveis – acidentes e outros do gênero.

SINCLAIR verificou também a presença de alguns fenômenos em relação aos significados das palavras em suas diversas colocações. Algumas palavras mais frequentes parecem ter pouco ou nenhum sentido (por exemplo, *take*, em *take a look at this*; ou *make* em *make up your mind*). Estes itens são desprovidos de sentido imediato – fenômeno que o autor identifica como deslexicalização - e só se completam quando unidos a outros uma vez que essas palavras, no caso os verbos, são tão polissêmicos, ou ao contrário, tão desprovidos de sentido que dificilmente são entendidos por si só. A contribuição dos termos deslexicalizados para o sentido é, portanto, bastante reduzida.

A partir da observação estatística da ocorrência de palavras, SINCLAIR (1991, p.110) intui um modelo de processamento da linguagem que seria formado por dois princípios: o princípio das escolhas abertas (*open choice principle*) e o princípio das expressões idiomáticas (*idiom principle*). Parte da suposição de que, além da possibilidade de combinar palavras livremente para expressar sentido, o falante tem a sua disposição um grande número de frases semi-construídas prontas para utilização na formação de enunciados que constituem, na verdade, uma única escolha lexical, muito embora à primeira vista pareçam ser uma sequência de palavras independentes.

2.2.4 Cowie

Antes de SINCLAIR, COWIE (1981) já considerava essencial aos estudos sobre colocações o sentido dos termos de uma combinação. O autor observa que o sentido figurativo

de um dos elementos restringe as possibilidades de combinação e passa a classificá-las de acordo com sua idiomaticidade. Assim, *explode a myth/belief/idea/notion/theory*, é uma colocação mais restrita do que *explode a bomb*, já que no primeiro exemplo *explode* tem sentido metafórico, igual a *show to be false, or no longer true* (mostrar-se falso, ou não mais verdadeiro) enquanto, no segundo caso, estamos diante de uma combinação livre cujo significado total reflete o de seus elementos constitutivos.

As colocações restritas têm, de acordo com COWIE, além da dimensão sintagmática, uma dimensão paradigmática. Um item lexical como

(not) entertain (the)	{	<i>idea</i> <i>notion</i> <i>suggestion</i> <i>proposal</i> <i>doubt</i> <i>suspicion</i>
-----------------------	---	--

seria resultado do potencial colocacional de *entertain* em sentido figurado, combinado com *idea*, e as várias colocações que podem ser associadas a esta última palavra.

Um outro tipo de colocação, segundo COWIE, é aquela onde um lexema em um determinado contexto, coocorre apenas com um outro lexema. Exemplos são *foot the bill*, *catch one's breath* and *curry favor*, combinações que representam uma categoria-ponte pois estão no limite entre as colocações e as expressões idiomáticas.

COWIE dirime a dúvida que naturalmente surge quando se analisam os diversos tipos de combinações de palavras: a distinção entre colocações e expressões idiomáticas (*idioms*). As colocações são, por definição, combinações que permitem a substituição de, pelo menos, um dos seus elementos, enquanto o sentido do outro constituinte permanece o mesmo. De acordo com este critério *run a business* e *wage freeze* são exemplos de colocações pois *run a*

theater/bus company e *price/salary/income freeze* são substituições que não alteram o sentido de *run* (*direct, manage*) e *freeze* (*control, restriction*).

As expressões idiomáticas, por sua vez, são imutáveis, no sentido de que suas partes não podem ser alteradas pelas operações normais de substituição, transposição, expansão, etc. uma vez que apresentam certo grau de idiomaticidade (COWIE, 1981, p.224). Adotando-se este critério, *wage freeze* passa a ser considerada uma expressão idiomática.

Analisando as colocações que se inserem na categoria-ponte, como *foot the bill* ou *curry favor*, percebe-se que estas contêm um elemento em sentido metafórico (*foot, curry*) e um elemento contextualmente determinado (*bill, favor*) à semelhança das colocações restritas. Por outro lado são invariáveis (**foot the account, *curry support*), rejeitando qualquer tipo de substituição, o que as torna próximas das expressões idiomáticas.

2.2.5 Pawley e Syder

Uma pesquisa sobre a fraseologia anglo-americana não pode deixar de citar PAWLEY e SYDER (1983) devido a ampla influência de seu trabalho entre os autores de língua inglesa. A noção de que o falante comum possui milhares de frases em seu repertório e a distinção entre memorização (*memorization*) e lexicalização (*lexicalization*) encontram-se também em outros autores (SINCLAIR, 1991; NATTINGER e DeCARRICO, 1992; e LEWIS, 1993). Segundo PAWLEY e SYDER, a memorização diz respeito ao desempenho, enquanto a lexicalização é afeta à competência no sentido chomskiano. Sua explicação para tal diferenciação é que ao acessar um item complexo como um todo, o indivíduo realiza uma ação individual, que não está necessariamente vinculada ao conhecimento partilhado pela

comunidade linguística. Em outras palavras, nem toda expressão memorizada é lexicalizada pois o que a torna um item lexical é sua idiomaticidade, a convenção social e seu funcionamento como unidade mínima para efeitos de sintaxe. Este tipo de sequência é considerada lexicalizada (*lexicalized sentence stems*) em contraste com as combinações memorizadas, simplesmente (PAWLEY e SYDER, 1983, p.209).

Daí advém a teoria da duplicação da descrição dos itens lexicais múltiplos. Segundo os autores, as seqüências de palavras definidas como itens lexicais teriam um status duplo na língua: de um lado, estas expressões seriam previsíveis do ponto de vista das regras produtivas de sintaxe e semântica; de outro, as mesmas seqüências teriam um a situação especial entre as possíveis estruturas gramaticais devido aos seus aspectos idiomáticos e institucionais.

A discussão sobre a utilidade de uma dupla descrição dos enunciados, sendo uma como elemento isolado e outra como parte de um item complexo, bem como o papel da competência, na definição chomskiana na produção da linguagem, são recorrentes na literatura fraseológica da escola anglo-americana.

2.2.6 Nattinger e DeCarrico

2.2.6.1 Apreciação do estudo das frases lexicais

NATTINGER e DeCARRICO (1992) são autores continuamente citados nos estudos sobre unidades lexicais maiores que a palavra em língua inglesa. Sua importância pode ser

traduzida, também, pela penetração de seu trabalho na fraseologia de diversas línguas, tornando-se um referencial para pesquisas nesta área.

De acordo com NATTINGER e DeCARRICO (1992, p.36), há três tipos de combinações de palavras:

- a) as combinações produzidas pelas regras de sintaxe , por exemplo, NP + Aux +VP
- b) as combinações resultantes de colocações, como *rancid butter* ou *curry favor*
- c) as frases lexicais, definidas como colocações que assumem funções pragmáticas tais como, *How do you do?* ou *for example*.

A linguagem produzida pelas regras de sintaxe, de acordo com os autores, resulta numa combinação criativa de palavras, produto da competência lingüística e se caracteriza por ser individual.

O termo colocações é definido a partir da frequência estatística com que determinados itens lexicais ocorrem combinados, considerando-se um vocábulo como eixo central e certo número de palavras à direita e à esquerda dele. Essas combinações, quando mais rígidas, destacam-se por uma grau mais elevado de previsibilidade – *rancid butter* – e perda de sentido pela eliminação de um dos elementos de escolha. (1992, p. 20)

As frases lexicais são um tipo de linguagem pré-fabricada que exerce funções no discurso. NATTINGER e DeCARRICO consideram que frases lexicais e as colocações, além das expressões idiomáticas e clichês, são tipos de linguagem pré-fabricada, discurso formular, ou convencional, em contraste com a linguagem “criativa” produzida pela aplicação das regras gramaticais. Para eles, quando, e somente quando, essa linguagem pré-fabricada adquire função específica no discurso pode ser considerada frase lexical.

Frase lexical, portanto, segundo os autores, é um fenômeno lexical múltiplo; são compostos de forma-função, constituídos por duas ou mais palavras que ocorrem juntas com

freqüência e estão associados a uma função específica no discurso. Têm certo grau de idiomaticidade pois, muitas vezes, seu significado não decorre da simples soma dos significados de seus constituintes. De certa forma, encontram-se numa posição intermediária à gramática e ao léxico (1992, p.1). Como exemplo de frases lexicais, NATTINGER e DeCARRICO mencionam algumas combinações próprias do discurso oral *By the way, I'd like to suggest, Are there Xs?*; e outras próprias do texto escrito, Ex.: *It has been the case that X; This paper intends to; I'm sorry for not writing*. Chamam a atenção que diferentes estilos (conversação, retórica, leitura, palestra, carta formal ou informal, etc) possuem suas próprias frases lexicais.

Como compostos de forma-função, as frases lexicais são geradas pela competência gramatical¹⁰ e arbitrariamente selecionadas para desempenhar funções particulares em determinados contextos sociais. O critério de seleção das frases lexicais, segundo os autores, observa o grau de simplicidade sintagmática e flexibilidade paradigmática.. O exemplo modal + you + VP (*Could you pass me the salt?/ Could you hand me that pencil?*) demonstra os parâmetros apontados (simplicidade e flexibilidade), contrastando com *Is it the case that you at present have the ability to hand me that book on the top shelf?* (1992, p.18) rejeitado na seleção por ser mais complexo sintagmaticamente e menos flexível paradigmaticamente.

A freqüência com que as expressões ocorrem no uso da língua é, também, um dos critérios usados para definir sua inclusão entre as frases lexicais. NATTINGER e DeCARRICO, citando SPERBER e WILSON (1986), explicam que justamente por serem rotina, esses compostos poupam esforço de processamento e facilitam a comunicação pois “quanto mais rara a palavra, maior é o esforço”. Em outras palavras, o que está sendo

¹⁰ A competência gramatical é entendida por NATTINGER e DeCARRICO, na acepção chomskiana de competência lingüística, ou seja, como um componente sintático autônomo, capaz de gerar todas as sentenças gramaticais da língua (ou seqüências gramaticais de classes de palavras) e que funciona independentemente dos aspectos fonológicos, semânticos e pragmáticos (NATTINGER e DeCARRICO, 1992, p.2).

discutido é a intuição que rege o falante quando procura facilitar a comunicação, usando palavras familiares e, dessa forma, garantindo o rápido entendimento (1992, p. 19).

O mesmo princípio de economia de esforço pode ser aplicado às frases lexicais, segundo os autores, pois a busca da otimização da comunicação por meio do uso de elementos lexicais facilmente reconhecidos aplica-se tanto à unidades simples (as palavras) quanto às unidades múltiplas (as frases lexicais). Já as expressões idiomáticas como *kick the bucket*, *hell for leather*, etc. não se encaixariam nesta descrição pois estas não são, segundo eles, de forma alguma “tão freqüentes”, acrescido o fato de que também não possuem função específica no discurso.

As frases lexicais são também definidas por possuírem um grau de idiomaticidade maior, pois como já enfatizado, seu sentido não deriva apenas da soma dos sentidos de seus constituintes. Segundo NATTINGER e DeCARRICO, esses compostos lexicais múltiplos têm sentido mais específico do que palavras que são “reunidas a cada vez” (1992, p.32). É justamente esse grau de idiomaticidade ou especialidade semântica que distingue uma frase lexical, Ex.: *by pure coincidence*, *by pure chance*; *hey, wait a minute/second*, de outras do tipo **by pure accident*, **by pure fortune*; **hey, wait a day/month* que, embora sendo gramaticais, não se associam a uma função específica.

Entendem, ainda, os autores que as frases lexicais impõem limites às expansões e substituições, e violações a tais limites resultam em má-formação e dissociação da relação forma-função. Assim, *this is a piece of cake*, que é originalmente uma oração declarativa, como frase lexical é associada à uma função pragmática (de acordo com os autores, teria a função de expressar juízo de valor sobre um tópico). O exemplo permite uma variação do tipo *this is/it is going to be/will be a piece of cake*. No entanto, **this is two pieces of cake*/*this had been a piece of cake* são variações proibidas, pois, embora gramaticais, são

lingüísticamente estranhas, dissociadas da função pragmática de expressar avaliação. NATTINGER e DeCARRICO definem que o reconhecimento dos limites de variabilidade de uma expressão é uma questão de competência pragmática.

Segundo ambos, as frases lexicais, sendo unidades léxico-gramaticais, estão estreitamente vinculadas à competência gramatical já que certas expressões permitem modificações sintáticas, Ex.: *it's only in X that Y* - *it's only in Venice that you find gondolas*; *it's only in running uphill that I have trouble breathing* (1992, p.8). Outras, apesar de não admitirem alterações internas (Ex.: *for the most part*) são, segundo os autores, imediatamente analisadas como um sintagma preposicionado, demonstrando, dessa forma, “sua estreita ligação com a competência gramatical.”

No trabalho de NATTINGER e DeCARRICO (1992, p.45) as frases lexicais são classificadas quanto a sua estrutura como abaixo (fig.4):

FIGURA 4 – CLASSIFICAÇÃO DAS FRASES LEXICAIS DE ACORDO COM A ESTRUTURA

FRASES LEXICAIS	Nível gramatical	Canônica/ Não-canônica	Variável/ Fixa	Contínua/ Descontínua	Exemplos
Vocábulos Compostos	nível palavra	ambas	fixa	contínua	<i>By the way</i> <i>By and large</i>
Expressões Padronizadas	nível frase	canônica	fixa	contínua	<i>How do you do?</i> <i>Long time no see</i>
Limitadores Frasais	nível palavra	ambas	um pouco variável	quase sempre contínua	<i>A ... ago</i> <i>Down with the king</i>
Construtores Frasais	nível frase	canônica	muito variável	frequentemente descontínua	<i>I think that ...</i> <i>The sooner ...the better</i>

Os autores acreditam, no entanto, que mais do que um padrão, a variabilidade é uma questão de gradação, de posições numa reta, das formas mais fixas à maior variação permitida (fig.5).

FIGURA 5 – CLASSIFICAÇÃO DAS FRASES LEXICAIS DE ACORDO COM A VARIAÇÃO

FRASES LEXICAIS	Possibilidade de variação
Vocábulos compostos	<p>Menor</p> <p>↓</p> <p>Maior</p>
Expressões padronizadas	
Limitadores frasais	
Construtores frasais	

A vinculação de certas combinações de palavras a uma função no discurso é a característica mais relevante na análise de NATTINGER e DeCARRICO. Explicando a classificação de frases lexicais de acordo com suas funções, esclarecem que elas não são divididas por categorias gramaticais ou semânticas. “Ao invés disso, representam categorias de sentido e pragmática do discurso, além de estruturas conversacionais que existem em diferentes tipos de situações” (1992, p. 59). Relacionam sua classificação com as categorias da abordagem funcional-nocional de WILKINS (1976), “onde a ênfase é dada ao vocabulário necessário ao desempenho de funções específicas em situações comuns” (1992, p.59).

Três são os grupos de funções aplicadas à linguagem oral, comportando vários subgrupos (1992, p.60):

- a) interação social;
- b) tópicos necessários;
- c) instrumentos do discurso.

Para demonstrar as frases lexicais aplicadas à interação social, são listados dois subgrupos e citada ampla gama de exemplos:

a) manutenção da conversação

- convocação: *Excuse me; Hi; Hello; What's going on?; Hello, I'm + name;*
- resposta à convocação: *Hi; Hello; What's going on/happening?; Hello, I'm + name;*
- indicando um tópico: *What's X?; (By the way) Do you know/remember X?; Have you heard about X?*
- esclarecendo: *Excuse/Pardon me; What did you mean by X; What I mean/I'm trying to say is X; How shall I put it?; Let me repeat;*
- verificando a compreensão: *All right?; (Do you) understand (me)?;*
- mudando de assunto: *(Say), By the way; This is (a bit) off the subject/track, but X;*
- mudando interlocutor: *(Well), so OK; Excuse/Pardon me; Could I say something here?;*
- encerrando: *Well, that's about it; I must be going; (It's been) nice talking to you; I've got to run; I mustn't keep you any longer;*
- despedindo-se: *Goodbye; see you later; (Well) so long (for now);*

b) objetivos da conversação

- expressando cortesia: *Thanks (very much); (Please), if you don't mind;*
- perguntando: (entonação ascendente) *Do you X?; Is/are there/it/they X?;*
- respondendo: *Yes, (there/it/they/is/are) (X); No (there/it/ they is/are not) (X);*
- solicitando: *modal + Pro + VP (Would you mind X?); May I X?;*
- oferecendo: *modal + Pro + VP (May/can I help you?; Would you like X?;*
- aquiescendo: *Of course; sure (thing); I'd be happy/glad to;*
- recusando: *Of course not; No way; I'd rather you X; I'm sorry but (I'm afraid/I think that) X;*
- elogiando: *NP + Be/Look + (intensifier) + Adj; I + (intensifier) + like/love + NL;*
- assegurando: *it is (a fact/the case that) X; I think/believe that X; It's said that X; word has it that X; it seems X; I read (somewhere) that X; There is/are/was/were X;*
- respondendo: reafirmando *(and then) what happened (next/then/after that)?;*
 aceitando *(yeah,) I know; (oh), I see, no kidding;* endossando *yes, that's so/correct/right;* discordando *yes, but (I think that) X I don't (really) agree (with you/X);* expressando gratidão *thanks (very much/a lot) (for X), I (really appreciate) your thoughtfulness/kindness/doing X;* compartilhando sentimentos *I'm (very) sorry about/to hear (about) X; (wow), that's/how terrible/awful; what a shame/pity/terrible thing;*

O segundo grupo de funções das frases lexicais - os tópicos necessários incluem, como explicam os autores, os assuntos mais comuns e frequentes nas conversas diárias e na experiência dos alunos. São exemplos:

a) autobiografia: *My name is ____; I'm from ____; I'm (a) ____; (years old);*

- b) linguagem: *Do you speak __?; How do you say/spell __?; I don't speak __ very well; I speak __ (a little);*
- c) quantidade: *How much/big is __?; (not) a great deal; lots of __;*
- d) tempo: *When is X?; What time X?; for a long time/ __ years; a __ ago, since X; at/it's __ o'clock; on __ day; the __ before/after __;*
- e) localização: *Where is __?; What part of the __?; Across from __; Next to __; To the right/left (of __); How far is __?; __ blocks (from __);*
- f) clima: *Is it going to __?; It's __ today; I'm from __;*
- g) preferências: *I like/enjoy __ a lot; I don't like/enjoy __ (at all); I'd like to X; __ is lots of fun; (What) do you like to X;*
- h) comida: *I'd like (to have) __/to make a reservation (for __); the check; a table for __; serve breakfast/lunch/dinner;*
- i) compras: *How much is __?; I want to buy/see __; It (doesn't) fit(s); (not) too expensive; a (really) good/bad bargain; __ cost(s) (me/you/them) __ dollars.*

Por fim, o terceiro grupo de frases lexicais – os instrumentos do discurso – refere-se as que desempenham a função de conectores de sentido e estrutura:

- a) conectores lógicos: *As a result(of X); Nevertheless; bBecause (of) X; in spite of X;*
- b) conectores temporais: *The day/week/month/year before/after __; and then; after X then/the next is Y;*
- c) conectores espaciais: *Around here; over there; at/on the corner;*
- d) instrumentos de fluência: *You know; it seems (to me) that X; I think that X; by and large; at any rate; if you see what I mean; and so on; so to speak; as a matter of fact;*
- e) exemplificadores: *In other words; it's like X; for example; to give you an example;*

- f) relacionadores: *The (other) thing X is Y; X has (a lot)/doesn't have (much) to do with Y; not only X but also Y;*
- g) qualificadores: *It depends on X; the catch is X; it's only in X that Y;*
- h) avaliadores: *as far as I know/can tell; there is no doubt that X; I'm (not) absolutely sure/positive/certain (but) __; I guess; at least; at all;*
- i) resumidores: *To make a long story short; my point (here) is that X; OK (level intonation).*

Mas, como os autores explicam, “esses exemplos não representam uma lista exaustiva” pois “alunos mais avançados precisarão de prática em categorias adicionais”.

As frases lexicais também desempenham uma função organizadora e orientadora do discurso oral ou escrito (1992, p.59). NATTINGER e DeCARRICO expõem duas categorias gerais de frases lexicais como organizadores do discurso oral: os macroorganizadores ou marcadores da direção do discurso e os de exemplificação (macroorganizadores globais e macroorganizadores locais, respectivamente). Além disso, essas mesmas frases acumulam a função de marcadores da interação social e são aproveitadas para facilitar e aumentar a compreensão do discurso transacional (relacionamento entre os elementos da comunicação) (fig. 6).

Para o discurso escrito, são analisadas as estruturas de uma dissertação formal, uma carta informal e uma carta comercial. Todos os três tipos de textos apresentam frases lexicais de introdução, desenvolvimento e conclusão e dentro de cada uma dessas categorias há várias subcategorias. (fig. 7)

Para fundamentar sua teoria sobre a vinculação das frases lexicais às funções do discurso, NATTINGER e DeCARRICO compartilham o interesse dos lingüistas aplicados sobre os aspectos relacionados ao uso da língua, acreditando que há um extrato da habilidade

lingüística intermediário à competência e ao desempenho, tanto do ponto de vista psicológico, quanto do sociológico ou pedagógico. A competência comunicativa seria, assim, este nível medial responsável pelo conhecimento sobre o uso da língua para alcançar um sentido no contexto.

FIGURA 6 – ORGANIZADORES DO DISCURSO ORAL

A. Global macro-organizer

	1. Topic markers	2. Topic shifters	3. Summarizers
'Conversational style'	we'll be taking a look at X maybe we should start with X what I'd like to do is X we'll be looking at X I'd like to talk about X Let me start with X Let me talk about X, then we'll go to Y First of all The first thing is X	OK, now,...(falling intonation + pause) All right...(falling intonation + pause) On/back to _____ Lot more to talk about, but on to _____ So let's turn to X The other thing X is Y That brings us to X Let's look at X We hafta get/move on to X More to the point Enough on that	OK so (level intonation) So then (level intonation) So the theory goes (then) (so) (there) what we've got is X so there you've/we've got X _____, so much for that _____, that's about it in short to tie this up what I'm saying is (that) X In other words All this says is X
'Rhetorical style'	I'll be talking to you about X Let's first deal with X Let me suggest some ways (that) X What I'd like to do (today) is X	The other thing X is Y Let me talk a little bit about X This leads to X Let me go to X Another thing (about all of this)	So this seems to be X You should be able to see that X (remember that) this means X in short
'Reading style'	Now I would like to give X Let us begin with X Today I would like to (talk about) X Today we're going to hear X Today we're going to hear X First and foremost You recall (from last time)	The next point is X The second X is Y Let me go from X to Y Now I'd like to give you X As to what is _____ End of quote Any other comments before I turn to X? (and) finally we have X	In summary/ conclusion To sum up My point is that X The main point is (that) X That points the way to X And that's the X This means that X In other words

FIGURA 6 – ORGANIZADORES DO DISCURSO ORAL
(CONTINUAÇÃO)

B. Local macro-organizer

	4. Exemplifiers	5. Relators	6. Evaluators
'Conversational style'	<p>See if X clears this up Maybe if I show you X, that'll/this'll clear this up If you/we look at/see/go to X, you'll/we'll see Y If you've seen X then you've seen/known Y _____, something/things like that take (something like) (say) X (here) (for example/ instance) one way is X same way here here's one to give (you) an example for example</p>	<p>Now (of course) (level intonation) Same way here You might say that X This ties in with X It/this has to do with X (but) how about ____? That would go/goes not only for X, but (also) for Y Any time X, there's Y X, so you would expect to find Y If you look at X, here's Y Not only X, but also Y Along the same lines</p>	<p>As X would have us believe X is fine/OK with me No problem with that But it ___, let me tell you Look what's going on here (look how) X is (very) important X might not (always) work (that way) Which seems (rather) odd/curious (to me) I'm a great believer in X X is worth noting/mentioning I think the best/most interesting one is X</p>
'Rhetorical style'	<p>One of the ways this can be seen/takes form is X Take X, for instance/ example We can see this if we look at X And that is X The easiest way to think about X is Y One of the most common _____ is X</p>	<p>Keep in mind that X _____, like we just talked about Along the same lines Recognize that X, Although Y, are also Z We should think of this not so much as X but as X We would think that X, but in fact Y We should be careful not to think of X as Y</p>	<p>I guarantee (you) that X _____ is worth noting and this is really the key to X I (would like to) suggest to you (that) X We should be careful not to assume that X</p>
'Reading style'	<p>For example/ instance one of them was X As we'll see (that) X X is what I meant by Y We should see this in X On one occasion</p>	<p>That is In fact We will see from X that Y The next X also comes from Y In connection with X, Y First look at X, then look at Y</p>	<p>The X I would (like to) offer is Y But as a matter of fact It seems (to me) that X I prefer the explanation that The critical thing is X I would (like to) suggest that X</p>

FIGURA 6 – ORGANIZADORES DO DISCURSO ORAL
(CONTINUAÇÃO)

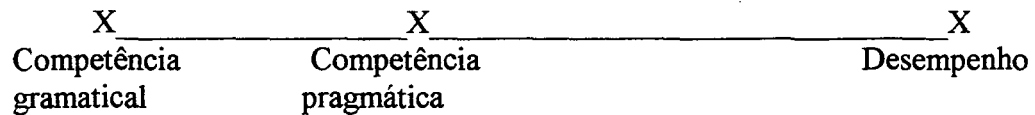
	7. Quantifiers	8. Aside markers
'Conversational style'	<p>Now (of course) (intonation) The catch here is X It turns out that X In the sense that/of _____ There's more here than meets the eye Whether you what to say X is another Y But X does not mean that Y, (by any means) (well) X is not even/ really Y It's sort of like X, but not really It's only in X that Y Actually the X is Y That's true but X We don't want to just accept X at face value</p>	<p>(I) guess I got the track here where was I? (well) forget about X X doesn't (really) concern us here (at the moment) I've thrown X in (simply) to let you see (that) Y I'm gonna stop writing on the board I'm gonna turn the overhead off now (well) don't worry about X (right now)</p>
'Rhetorical style'	<p>That's not really what we mean by X It doesn't mean that X Well of course I should say/add that X At least (after) _____ You would think that X is Y, but in fact it's (really) Z What I mean by X is Y</p>	<p>(none found)</p>
'Reading style'	<p>It depends on how you define X As far I know/ can tell It turns out that X In the sense that/of Do not assume, however, that X Be careful not to X At least in _____</p>	<p>I'd like to pass over X I won't trouble you with X But I'm getting a little ahead of myself Let me just make a parenthesis</p>

FIGURA 7 – ORGANIZADORES DO DISCURSO ESCRITO

ESSAY	INFORMAL LETTER	BUSINESS LETTER
Opening:		
<i>for a long time X</i>	<i>hi/hello/dear _____ do you remember X?</i>	<i>dear _____ I am happy/regret to inform you that X</i>
<i>it has been the case that X</i>	<i>let me tell you about X</i>	
<i>one of the most important/ controversial _____ in the recent literature) is X</i>		<i>in reference to _____</i>
Body:		
agreement:		
<i>it is (undoubtedly) true that X agreement</i>	<i>I'm sure/certain that X</i>	<i>I/we are in total with X</i>
<i>it seems/is clear that X</i>		
recommendation:		
<i>X should/might/can be undertaken/ accomplished</i>	<i>you should x why don't you X? I think we should X</i>	<i>let me advise/ suggest/ recommend that you X</i>
Closing:		
<i>in sum/conclusion to summarize</i>	<i>see you later well, that's about it (for now)</i>	<i>with best regards/ wishes</i>

Sugerem como esquema deste modelo teórico uma linha contínua onde a competência gramatical situa-se num extremo e o desempenho no outro, enquanto a competência pragmática ocupa uma posição intermediária, mais próxima porém, da competência gramatical, já que algumas frases lexicais são sujeitas a vários graus de modificação sintática

(*It's only in X that Y*) . O desempenho, onde estão incluídos os princípios de propriedade (regras de comunicação de SEARLE ou o princípio de cooperação de Grice estaria, como já aludido, localizado no outro extremo (1992, p.10).



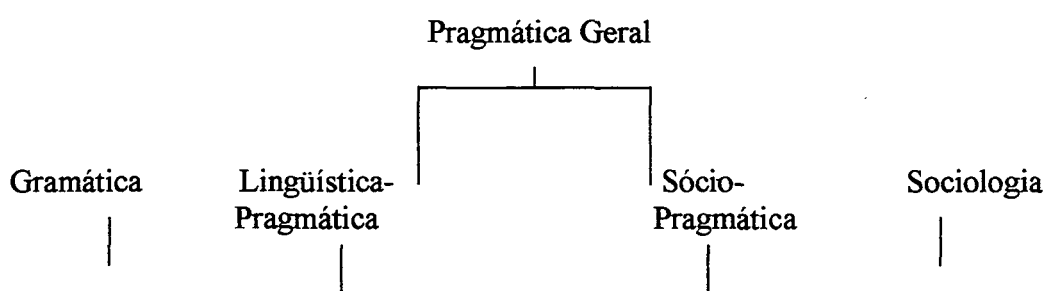
NATTINGER e DeCARRICO explicam que o conhecimento das regras e a habilidade para seu uso são distintos componentes da competência. Nesta descrição, seriam parte da competência, de um lado o parâmetro de possibilidade (competência gramatical) e do outro a competência pragmática, formada por todos os outros parâmetros (praticabilidade, propriedade e desempenho – conforme a definição de competência de HYMES (1972), citado por eles).

Justificam sua proposição, explicando que as frases lexicais são unidades léxico-gramaticais, e que “esta parte da competência pragmática que governa seu uso parece ter laços mais estreitos com a competência gramatical do que aquela parte que governa as condições de propriedade e princípios de cooperação, justamente porque algumas frases lexicais admitem variação sintática.”

Recorrem a LEECH (1983) que define pragmática como o conjunto de princípios de uso da língua, um sistema comunicativo complementar ao sistema formal da língua. LEECH entende que as regras da gramática são convencionais por natureza, enquanto os princípios

gerais da pragmática são essencialmente não-convencionais e motivados por objetivos conversacionais. Concebe uma gramática comunicativa que relaciona as formas às suas utilizações pragmáticas e distingue a pragmática geral de uma sócio-pragmática, ilustrando sua teoria da seguinte forma (fig 8):

FIGURA 8 – DIAGRAMA DE LEECH



Baseado neste diagrama, NATTINGER e DeCARRICO modificam seu primeiro modelo situando agora “o desempenho na extrema direita; a competência pragmática, que regula as frases lexicais na posição da linguística-pragmática, mais próxima da gramática, portanto, os princípios de propriedade e cooperação estariam posicionados na pragmática geral ou na sócio-pragmática, mais próximos do desempenho, dependendo de serem condições gerais do uso da língua ou culturalmente específicas” (1992, p. 10). Expandem a noção de linguística-pragmática (pragmalinguistic) reconhecendo sua semelhança com a competência gramatical, “embora de tipo diferente”.

2.2.6.2 Avaliação crítica do estudo das frases lexicais

Alguns pontos da teoria de NATTINGER e DeCARRICO exigem uma análise mais aprofundada, principalmente aqueles pertinentes aos critérios e fundamentação das frases lexicais. O primeiro aspecto a ser discutido diz respeito à arbitrariedade da língua ao atribuir funções a determinadas frases, selecionando as combinações que apresentam maior simplicidade sintagmática e flexibilidade paradigmática. Inicialmente, esta afirmação carece de comprovação e os autores não a fundamentam suficientemente em seu trabalho. Segue-se que tal princípio não explica, também, porque *a year ago*, *a day ago* (1992, p.41) são marcadores temporais, enquanto *two days ago*, *next year* ou *last night*, não são assim considerados. Mais do que isso, não é claro porque se reconhece função em um sintagma adverbial de tempo, se outros sintagmas semelhantes (de lugar, por exemplo) não são interpretados da mesma maneira.

Pelo critério de seleção, é difícil entender a inclusão de expressões não-canônicas (expressões que de alguma forma subvertem as regras da língua) entre as citadas por NATTINGER e DeCARRICO como frases lexicais, já que, por definição essas estruturas não são resultado daquilo que os autores chamam de competência gramatical (componente sintático capaz de gerar todas as frases gramaticais da língua), não são simples, do ponto de vista sintático, e nem flexíveis no que diz respeito à variação paradigmática, Ex.: *By and large*; *Be that as it may* (1992, p.39, 40). Nem mesmo a justificativa de que expressões invariáveis como *beside the way*, *off the way*, *by the road* são bastante frequentes e “talvez, sintagmaticamente simples” (1992, p.19) servem para os exemplos anteriores.

Os próprios autores admitem que essa relação de simplicidade e flexibilidade pode não se aplicar às frases lexicais em todos os casos, mas, acreditam eles, tem grande importância no que diz respeito ao ensino de línguas (1992, p. 19).

Ao se reportarem à variação sintática das frases lexicais, NATTINGER e DeCARRICO concluem que estas se caracterizam por permitirem modificações sintáticas e, mesmo quando não o fazem, demonstram sua estreita vinculação com a competência gramatical de uma outra forma: são analisadas como sintagmas preposicionados, por exemplo. Um paralelo com outros tipos de combinação de palavras demonstra a fragilidade desta segregação pois as expressões idiomáticas também são geradas pelo mesmo componente gramatical, conforme descrito pelos autores (1992, p.2), e podem ser analisadas sintaticamente (pelo menos, tanto quanto uma expressão preposicionada). Não se compreende, então, porque *for the most part* é uma frase lexical e *kick the bucket* não (1992, p.8), já que esta última pode ser analisada como uma expressão verbal.

A discussão de NATTINGER e DeCARRICO sobre a competência pragmática e a definição proposta a partir de um diagrama, deixa margem a muitas dúvidas. Não fica claro como a competência pragmática se assemelha ou difere da definição clássica. Sua definição de pragmática dá-se pelo princípio de exclusão: não é competência ou desempenho; não é pragmática ou competência comunicativa; trata-se de regras de uso da língua em contextos comunicativos mas não de princípios de propriedade ou cooperação; implica em uso da língua mas não é competência comunicativa, aproxima-se da *pragmalinguistic* de LEECH mas exige uma ampliação do conceito; assemelha-se a competência gramatical, mas é diferente desta.

O que se nota, é que há uma interpretação equivocada dos princípios teóricos. A competência do modelo gerativista é a língua interna, a gramática inata, a capacidade de produzir frases sintaticamente corretas, de acordo com a língua materna do indivíduo.

Quando NATTINGER e DeCARRICO sugerem que as frases lexicais “têm laços estreitos” com a competência gramatical não caracterizam sua definição, pois todos os enunciados produzidos por falantes nativos são regidos por esta gramática internalizada, esta capacidade de produzir frases gramaticais corretas e possíveis, quer se analisem tais compostos como expressões idiomáticas, colocações, frases lexicais ou um enunciado completamente original.

Ao evocarem os princípios de propriedade e cooperação, os autores fazem um elo com a pragmática, identificando suas frases lexicais como expressões que atenderiam às regras de comunicação. Insistem, porém, em relacioná-los à competência gramatical criando um conceito amplo (*pragmalinguistics*) onde se concentrariam, embora em compartimentos separados, tanto as regras sintáticas quanto as pragmáticas. Se, por um lado, a noção proposta tenta resolver uma discussão antiga sobre se as regras de uso - menos rígidas e sujeitas a análise do contexto - podem ser equiparadas às regras gramaticais - mais rígidas e formais - por outro, não explica porque a *pragmalinguistics* regeria apenas as frases lexicais e não outras unidades lexicais compostas, ou mesmo outros enunciados, convencionais ou não.

De acordo com NATTINGER e DeCARRICO, as frases lexicais são agrupamentos de palavras que têm uma função no discurso, caso contrário seriam classificadas como expressões idiomáticas ou colocações. Neste sentido, é importante fazer algumas considerações a respeito do que se entende por função no campo da lingüística.

ASHER (1994, p.1317) explica que o estudo das funções da língua forma um verdadeiro mosaico de abordagens. As primeiras tentativas de classificação das funções da linguagem datam de 1934 quando BÜHLER propôs três funções básicas: a referencial, cujo enfoque é o conteúdo da mensagem; a expressiva, voltada para o emissor; e a conativa, centrada no receptor. Depois JAKOBSON acrescentou a função metalingüística, relacionada a

descrição do uso do código; a fática, empregada para manter o canal funcionando; e a poética, vinculada à forma como a mensagem é codificada.

As funções da linguagem em seus contextos socioculturais têm sido amplamente estudadas a partir de aspectos como variedade, dialeto, sotaque, estilo, linguagem padrão, registro, que refletem o tipo de relação social existente entre os participantes do discurso ou os objetivos deste texto (oração, ciência, noticiário).

Mais precisamente, o que ocorre na prática é uma superposição dos termos uso e função da língua. Segundo HALLIDAY (1973, p.99) usamos a língua em tantas e diferentes situações, com propósitos tão variados, que é difícil identificar um conjunto de usos da língua. Podemos sim, especificar as suas funções gerais (ou macrofunções): ideacional, interpessoal e textual. Cada uma delas está contida na gramática, posto que constituem áreas de sentido potencial ou um sistema de opções independente que tornará possível qualquer ato de comunicação. A ideacional é o componente gramatical relacionado a expressão de uma experiência do indivíduo tanto interna (consciência) quanto externa (mundo); a interpessoal é a gramática da participação pessoal no discurso e expressa o papel do falante e sua interação com os outros; o componente textual refere-se a criação do texto, a estrutura da informação e a relação das partes do discurso entre si e com o contexto.

A palavra uso no texto de NATTINGER e DeCARRICO parece carregar dois sentidos: um vinculado à realização lingüística, sinônimo de desempenho, conceituado segundo o modelo chomskiano e de acordo com a citação de ambos, definido como “incompleta realização da competência sintática”, que por sua vez “opera independente da semântica, pragmática e fonologia” (1992, p. 2); no segundo momento, uso diz respeito à produção de um discurso eficaz e apropriado a partir da aplicação de regras tais como as condições de propriedade de SEARLE, ou princípios de cooperação de GRICE (1992, p. 5),

os parâmetros descritos por HYMES, ou os princípios dos atos da fala de AUSTIN, enfim, conceitos da pragmática.

Em resumo, o termo função, nos estudos lingüísticos, refere-se aos diversos aspectos do funcionamento da linguagem, a relação existente entre os diferentes elementos da comunicação, aos propósitos veiculados por macroestruturas como textos, enunciados e orações.

Para NATTINGER e DeCARRICO as frases lexicais diferem de outros tipos de formas convencionalizadas como expressões idiomáticas e clichês porque as primeiras desempenham funções. Ex.: *it's raining cats and dog*;, *kick the bucket*;, *powder room*, são expressões idiomáticas que “parecem não ter função particular”; enquanto *How do you do*;, a ____ ago; the ____ er the ____ er, podem ser usadas para expressar um cumprimento, relações de tempo ou comparação.

A partir deste pressuposto, não fica bem entendido qual o conceito de função das frases lexicais no estudo de NATTINGER e DeCARRICO. Se as frases lexicais são agrupamentos de palavras que ocorrem juntas com relativa frequência, são compostos convencionalizados de forma-função que se encontram a meio caminho entre o léxico e a gramática (1992, p.2), como propõem NATTINGER e DeCARRICO, não há porque atribuir-lhes uma função, necessariamente, já que outros agrupamentos como colocações, expressões idiomáticas, binômios etc. apresentam as mesmas características das frases lexicais mas não desempenham um papel específico no discurso, segundo a visão dos autores. Ao tentarem justificar a inclusão de certos conjuntos de palavras nas frases lexicais, extrapolam o inventário de funções e, conseqüentemente, criam categorias que aceitam um número muito maior de exemplos, como se vê em: (a) *it's a piece of cake* é considerada frase lexical porque expressa um juízo de valor. Esta mesma função pode ser expressa por frases do tipo

He's very handsome; I don't like it; It was very easy, etc; (b) *X is fine* é uma frase lexical porque é um tipo de organizador do discurso (avaliador), sendo assim, *X is beautiful; X is OK* etc., também o são.

Vale ressaltar aqui que a relação forma/função, de um ponto de vista mais amplo, não pode ser atribuída a apenas alguns segmentos lingüísticos. Segundo HALLIDAY “aprender a língua materna é aprender os usos dessa língua e o sentido deles, ou melhor, o sentido potencial associado a eles. Aprender uma língua é aprender como fazer sentido” (HALLIDAY, 1973, minha tradução).

Em outras palavras, HALLIDAY sugere que o sistema lingüístico oferece não apenas a opção da forma, de como dizer, mas também, especifica quando algo deve ser dito. Assim, a divisão entre competência e habilidade é artificial, bem como o é a diferença entre sentido e função. O autor prefere o conceito de “como se pode fazer sentido” e não “o que se sabe”. Tomando este princípio como verdadeiro, todos os enunciados têm uma função, servem a um propósito, são escolhidos para dar sentido ao que se quer comunicar.

Aparentemente, NATTINGER e DeCARRICO admitem o entrelaçamento de competência e habilidade, mas acreditam que este aspecto é observado apenas em alguns compostos de palavras - nas frases lexicais. Enquanto eles próprios admitem um ponto intermediário no contínuo entre gramática e pragmática, não esclarecem porque apenas algumas frases estariam ali situadas. Por outro lado, se todas as frases gramaticais têm um sentido que serve ao propósito do falante, não há porque distinguirmos um agrupamento de palavras de outro, segundo este critério.

A observação cuidadosa do quadro de macroorganizadores globais (fig. 6) evidencia que a análise de um item lexical múltiplo, com vistas a classificação como frase lexical, envolve mais do que sua função no discurso ou sua estrutura (como sugerido anteriormente)

mas, também, a análise de traços suprasegmentais, como entonação e pausa, como em *Ok; So then* (ambos com entonação crescente e pausa).

Os princípios e critérios, nos quais se sustenta a definição das frases lexicais de NATTINGER e DeCARRICO, são difusos e pouco consistentes, o que resulta em uma enorme diversidade de classificações, tomadas ao sabor das funções que as combinações de palavras exercem. Daí, a quantidade surpreendente de tipos e exemplos apresentados (são quarenta e quatro tipos de frases lexicais que funcionam como marcadores de interação social; oito tipos de organizadores do discurso; quinze tipos de frases lexicais empregadas na dissertação formal, cada um desses tipos ilustrados por vários exemplos - fig. 7), fazendo-se supor que qualquer grupo de palavras pode ser interpretado como uma frase lexical, bastando para isso ser declinada sua função no discurso.

2.2.7 Lewis

LEWIS (1993) desenvolve uma abordagem lexical cujas premissas são a invalidade da dicotomia gramática versus vocabulário e a certeza de que a linguagem é formada, em grande parte, por *chunks* constituídos por várias palavras. Acredita o autor, que a língua consiste em léxico gramaticalizado e não em gramática lexicalizada (LEWIS, 1993, p. vi)

LEWIS (1993, p. 91), seguindo a mesma linha de análise proposta por NATTINGER e DeCARRICO, estabelece um contraste entre palavras individuais e unidades compostas, para fins de ensino de segunda língua. Lembra que os itens complexos são “independentes, mesmo que seus componentes possam ser analisados separadamente”. Esses itens compostos podem ser subcategorizados, segundo ele, como palavras compostas, colocações e expressões institucionalizadas. O grupo de palavras compostas, segundo ele, “o mais confuso e mais

conhecido” abarca exemplos como *taxi rank*, *record player*, *continuous assessment*, *put off*, *look up*, *look up to*, *of course*, *on the other hand*, *by the way*, *all at once*, *the day after tomorrow*, *in his element*. Mesmo que haja superposição de classificação (como no caso de *continuous assessment* que pode ser também considerado uma colocação fixa), o autor acredita que não há necessidade de se estabelecerem categorias fixas pois estas são, apenas, uma forma de agrupar as combinações para fins didáticos.

Outra categoria considerada por LEWIS é a das colocações que, no seu entender “descrevem a forma como as palavras individuais coocorrem com outras”. LEWIS registra que o número de pares de palavras que podem coocorrer “é quase infinito.” A variação é possível, sintagmática e paradigmaticamente, e é considerada de forma gradativa num espectro; de um lado há colocações fixas – que são um tipo de palavra composta - do outro, colocações livres – inteiramente novas, frutos da competência gramatical. As colocações, como as palavras em geral, não são associadas a funções pragmáticas, já que, “as palavras e as colocações são vinculadas ao conteúdo sobre o qual o falante expressa e não sobre o que ele está fazendo” (1993,p.94). Exemplos de colocações citados por ele são (1993, p.93):

<i>prices</i>	<i>fell</i>
<i>incomes</i>	<i>rose</i>
<i>unemployment</i>	<i>stabilised.</i>

As expressões institucionalizadas, explica LEWIS, ao contrário, têm características pragmáticas. Seu uso possibilita que o leitor ou ouvinte logo identifique o que o emissor está fazendo e depois passe a concentrar sobre o que está sendo dito. São três os tipos de expressões institucionalizadas:

- a) enunciados curtos, pouco gramaticalizados: *Not yet; Certainly not; Just a moment, please;*
- b) frases inicializantes: *Sorry to interrupt you, but can I just say ...; That's all very well, but ...; I see what you mean, but I wonder if it wouldn't be better to...;*
- c) frases completas: *I see what you mean; I'll go along with that!; The damage is already done; It's funny you say that; It reminds me of...; I think we are at cross purposes here; Yes, but it's not as simple as that.*

Toda a análise de LEWIS (1993) tem um direcionamento específico para o ensino de língua estrangeira e, desta forma, aproxima-se de NATTINGER e DeCARRICO (1992) cujo principal objetivo é a aplicação prática da descrição dos itens lexicais complexos no ensino. Diferentemente destes, no entanto, LEWIS inclui a categoria de palavras compostas (não consideradas em NATTINGER e DeCARRICO) e um subtipo destas, as colocações, sequer cogitadas por aqueles autores.

LEWIS (1993), porém, distancia-se bastante dos critérios que SINCLAIR (1991) usa com respeito às colocações. Este último não considera as palavras compostas porque, em sua concepção, elas são, na verdade, itens individuais, uma vez que em inglês, especificamente, trata-se apenas de um questão ortográfica pois o espaço entre as palavras tende a desaparecer com o tempo (nos exemplos de SINCLAIR: *maybe, anyway* e *another*). LEWIS, como SINCLAIR, não reconhece caráter pragmático associado à elas.

Neste sentido é interessante notar que exemplos considerados por LEWIS como palavras compostas, sem função pragmática, portanto, são considerados por NATTINGER e DeCARRICO como frases lexicais, as quais, por definição, são associadas a funções no discurso (fig 9):

FIGURA 9 – CLASSIFICAÇÃO DOS ITENS LEXICAIS: NATTINGER/LEWIS

EXEMPLOS	AUTORES	
	NATTINGER e DeCARRICO	LEWIS
<i>By the way</i>	Indicador de mudança de tópico (1992, p. 38)	Palavra composta - sem função no discurso (1993, p. 92)
<i>Of course</i>	Indicador de concordância (p. 62)	Idem
<i>The day after tomorrow</i>	Conector temporal (p.64)	Idem

De qualquer forma, LEWIS já se havia contraposto à teoria de NATTINGER e DeCARRICO, no que diz respeito à função pragmática das unidades, ao afirmar que as palavras em geral estão vinculadas ao conteúdo do que se diz e não ao que se está fazendo – reclamando, explicando, contradizendo, etc. (LEWIS, 1993, p.94).

2.3 Conclusão

O estudo dos fundamentos, critérios e classificações das unidades fraseológicas a partir das duas correntes distintas de investigação, a saber, as escolas europeia e anglo-americana, evidencia que, apesar de ambas adotarem noções da lingüística estruturalista, guardam entre si sensíveis diferenças.

A escola europeia de investigação fraseológica fundamenta-se nas concepções estruturalistas de SAUSSURE e definições de COSERIU sobre sistema, norma e fala. O principal critério, em que se baseia esta corrente para a categorização das unidades múltiplas é

o da fixação como resultado do uso continuado de uma combinação de palavras. Seu principal objetivo é a descrição lingüística das unidades fraseológicas para posterior classificação de acordo com suas características internas (material e conteúdo) e externas (situacional, analítica, *pasemática* e posicional). Os diversos critérios e classificações apresentados pelos estudiosos indicam o desenvolvimento das pesquisas e a contribuição das diferentes perspectivas adotadas, guardada, porém, uma associação com os fundamentos mestres da escola. SAUSSURE (1915) é o primeiro a notar a existência da fixação, definindo as palavras compostas por aglutinação; COSERIU (1979) identifica elementos repetidos nos níveis do sistema e da norma; ZULUAGA (1980) descreve os vários tipos de repetição e os diferencia de reprodução de formas; THUN (1978) associa a fixação aos níveis do sistema, da norma e da fala; CORPAS PASTOR (1996) acrescenta o critério do enunciado à fixação. A autora propõe um critério híbrido para a classificação das unidades fraseológicas incorporando os princípios já consagrados. Ademais, importa para a escola européia alguns conceitos e definições originários de trabalhos em língua inglesa, como os estudos sobre os atos da fala de SEARLE (1980), as colocações de SINCLAIR (1991), as fórmulas discursivas de McCARTHY e CARTER (1994) e a noção de *gambits* de KELLER (1988), conferindo uma feição mais pragmática ao seu estudo.

Analisando-se o trabalho de CORPAS PASTOR (1996), que resume as definições e critérios dos principais autores que a precederam, pode restar dúvida sobre a ocorrência da fixação das unidades fraseológicas nos três níveis – no sistema, na norma ou na fala.

A fixação na norma seria explicada pelo conceito de COSERIU, definindo-a como realização coletiva do sistema, que se concretiza na fala individual. ZULUAGA (1980), refoçando, afirma que a fixação de uma expressão é determinada por seu uso, pela reprodução das mesmas formas ao longo do tempo. As unidades fraseológicas seriam parte do que

tradicionalmente se aponta como o que é de utilização corrente na comunidade de falantes, pertencendo, assim, à norma lingüística social. Em outras palavras, a fixação na norma é verificada pela frequência com que as unidades aparecem na fala.

A origem da fixação no sistema, embora não explicitada na bibliografia, pode ser deduzida a partir do conceito saussuriano de aglutinação, citado por CORPAS PASTOR (1996, p.22), considerando-se que o resultado do contato freqüente de duas ou mais palavras ao longo do tempo é a constituição de uma nova entidade absoluta, ou seja, a criação de uma palavra simples. Segundo THUN (1980) as unidades fraseológicas do sistema seriam reconhecidas pelo seu funcionamento como elementos oracionais, desta forma, equivalentes a um sintagma nominal, ou verbal, ou adjetivo, ou adverbial, etc. Aparentemente o autor entende que este aspecto confere às combinações status de itens isolados e, por isso, as localiza no sistema.

Na verdade, a característica que está sendo observada é sua estabilidade léxico-semântica e morfossintática, segundo CORPAS PASTOR (1996, p. 89), comprovada por meio de testes como os de substituição, eliminação ou adição e deficiências transformativas. Embora tais provas verifiquem a coesão dos elementos da combinação, não comprovam que a fixação esteja realmente estabelecida ao nível do sistema, diferentemente de outras unidades lexicais complexas.

A classificação de CORPAS PASTOR, no entanto, agrega a estas definições os conceitos de enunciado e ato de fala. Ao analisar as unidades fraseológicas como pertencentes ao sistema (locuções), à norma (colocações) ou à fala (enunciados fraseológicos), adota para a definição de locução os critérios de THUN; para a de colocação, a teoria de FIRTH e SINCLAIR; e para a de enunciados, a noção de atos da fala de SEARLE. Desta maneira, entende que as locuções, por serem elementos oracionais, estão fixadas no

sistema; as colocações, fixadas na norma, foram escolhidas arbitrariamente para o uso; os atos de fala são empregados de acordo com a situação e pertencem, exclusivamente, ao acervo socio-cultural da comunidade. Como THUN, CORPAS PASTOR distingue entre as unidades fraseológicas da língua (do sistema ou da norma) e as unidades fraseológicas externas à língua (da fala).

Estas afirmações, no entanto, contrapõem-se aos postulados de ZULUAGA que afirma categoricamente que a fixação fraseológica não se explica ao nível do sistema mas ao nível da norma pois é determinada pelo uso (ZULUAGA, 1980, p.22). O autor chega mesmo a citar exemplos de unidades fraseológicas que não realizam o sistema da língua, como o caso daquelas formadas por elementos de outras línguas.

É este o mesmo conceito que norteia COSERIU (1979, p.56) com respeito à distinção do sistema normal e funcional. Sua exposição sobre a fixação na norma guarda a ressalva que outras combinações seriam possíveis mas são excluídas pela consagração de determinadas formas no uso. Os exemplos de fixação no campo léxico correspondem às colocações; no sintático às locuções, ambas reconhecidas como combinações que se estabilizam devido ao seu emprego freqüente.

Surge deste questionamento uma outra dúvida, com respeito à definição das unidades lexicais maiores que a palavra pois, se estas são consideradas itens lexicais, que embora sendo compostos funcionam como um único, todas elas seriam partes do sistema, portanto, devido a este status deveriam estar incluídas no léxico mental. Adiante estes aspectos serão apreciados no campo da psicolinguística.

A corrente anglo-americana, influenciada grandemente pelas teorias de FIRTH (1969), adota uma abordagem menos classificatória e, de certa maneira, menos estruturalista, estudando o fenômeno fraseológico com base nos levantamentos de coocorrência (co-

occurrence) e nos dados estatísticos obtidos, modernamente, com o auxílio de tecnologias computacionais e estudos de corpus lingüísticos. SINCLAIR (1991), a partir de pesquisas sobre coocorrência de palavras, chega a propor uma teoria sobre o processamento da linguagem com base nos dois modos de interpretação, os princípios das escolhas abertas (*open-choice principle*) e o das expressões idiomáticas (*idiom principle*). Verifica-se, na maioria dos autores, uma tendência a valorizar o papel das combinações lexicais na formação dos enunciados, elevando sua importância ao patamar antes ocupado apenas pela gramática.

Defendendo a existência das unidades complexas PAWLEY e SYDER (1983) observam que os falantes nativos não exercem seu potencial criativo mas, ao contrário, o caráter idiomático e natural de seu discurso é conferido pelo emprego de frases memorizadas presentes em seu repertório. SINCLAIR (1991) reitera esta posição, acrescentando que a escolha de uma combinação de palavras corresponde à uma única opção, ou seja, embora possam parecer, não são uma seqüência de palavras isoladas reunidas livremente num conjunto.

A fraseologia americana apresenta, também, um forte viés pragmático levado ao extremo no trabalho de NATTINGER e DeCARRICO (1992) os quais passam a usá-lo como principal critério para classificação das unidades complexas. A adoção dos conceitos de pragmática de HYMES (1972) e LEECH (1983) e dos atos comunicativos de SEARLE (1969) resultam na definição de frases lexicais como compostos de forma-função e sua associação a funções específicas no discurso. Há restrições, porém, na aplicação de tais conceitos à categorização das frases lexicais pois, verificam-se inconsistências e generalizações merecedoras de análise mais acurada, conforme explanado em 2.2.6.2.

Embora constituam-se correntes de investigação com características próprias e peculiares, mais recentemente tem havido certa influência da escola anglo-americana nas

pesquisas européias, notada, principalmente, pelas alusões aos estudos de PAWLEY e SYDER (1983), SINCLAIR (1991), e NATTINGER e DeCARRICO (1992) no trabalho de CORPAS PASTOR (1994). O inverso, porém, não se demonstra verdadeiro.

Apesar disto, mesmo com um enfoque diferente, a noção de fixação na norma é encontrada nos estudos anglófonos, tratada sob a denominação de convencionalização ou institucionalização. Por outro lado, os modelos de produção e interpretação da linguagem indicam que seus autores percebem os itens complexos como parte do sistema.

Alguns fenômenos recebem tratamento diverso nas duas escolas, por vezes mesmo contraditório, como é o caso da **deslexicalização**, cujo sentido, no trabalho de SINCLAIR (1991, p. 113), é a perda de significado e na pesquisa de CORPAS PASTOR (1996, p. 25), é a adição de significado (ou idiomaticidade). De certa forma, o termo **fixação** é, também, empregado com sentido distinto pois refere-se, na escola européia, à fixação no sistema, na norma ou na fala, enquanto que na escola anglo-americana diz respeito, também, à fixação interna ou grau de variação (semântica ou sintática) permitida. No entanto, ambas as correntes usam a expressão **combinações fixas** (*fixed combinations* ou *combinaciones fijas*) referindo-se às unidades fraseológicas em geral. Também o termo **convencionalização** ou **institucionalização** aparece de maneira dúbia em CORPAS PASTOR, ora referindo-se à fixação na norma, ora à fixação no sistema.

Interessante observar, ainda, que a expressão unidade fraseológica é circunscrita à fraseologia européia, enquanto os anglo-americanos usam termos como unidades lexicais múltiplas, itens complexos ou, até mesmo colocações, referindo-se, de maneira geral, a qualquer tipo de combinação de palavras. Vale lembrar, também, que há poucas referências ao termo fraseologia, como ramo da lexicologia, nos estudos em língua inglesa.

Quanto à profusão de termos, percebe-se a necessidade de um estudo mais integrado e completo, principalmente na escola anglo-americana. As inúmeras categorias e classificações das unidades múltiplas encontradas na bibliografia pesquisada demonstram que ainda não foi definido um modelo suficientemente abrangente para comportar todas as manifestações do fenômeno fraseológico, o que indica a necessidade de aprofundamento do estudo e busca de uma homogeneidade nos critérios e classificações.

O quadro abaixo resume a variedade terminológica empregada pelos autores citados, embora algumas das expressões indiquem o mesmo fenômeno:

AUTOR	UNIDADES LEXICAIS MAIORES QUE A PALAVRA
COSERIU	Textemas Frasemas Perífrases léxicas
THUN	Unidades fraseológicas do sistema, da norma e da fala
ZULUAGA	Locuções Enunciados
CORPAS PASTOR	Locuções Colocações Enunciados fraseológicos
SINCLAIR	Colocações
COWIE	Colocações Expressões idiomáticas
PAWLEY e SYDER	Sequências lexicalizadas
NATTINGER e DeCARRICO	Colocações Frases lexicais
LEWIS	Palavras compostas Colocações Expressões institucionalizadas

A necessidade de explicar o evento dos itens complexos, como parte integrante da habilidade de produzir enunciados, conduz a uma tentativa de descrição dos processos mentais da linguagem (SINCLAIR, 1991; NATTINGER e DeCARRICO, 1992). Os

pesquisadores passam a buscar a definição do funcionamento das unidades múltiplas a partir da noção de competência de CHOMSKY, propondo modificações e ampliações deste conceito (*pragmalinguistic* de NATTINGER e DeCARRICO), ou acrescentando uma nova perspectiva a ele (os dois princípios de SINCLAIR).

As questões psicolinguísticas e pedagógicas relacionadas às unidades lexicais maiores que a palavra, envolvendo modelos de processamento da linguagem e estudos específicos sobre a aquisição de segunda língua, por suas peculiaridades, serão alvo de apreciação mais detalhada em capítulos subseqüentes.

3 CONSIDERAÇÕES PSICOLINGÜÍSTICAS

Como analisado no capítulo anterior, sob o ponto de vista da lexicologia, existem unidades lexicais complexas que funcionam como palavras individuais, isto é, são aplicadas no discurso em conjunto, uma vez que se trata de formas fixas, freqüentes e convencionais. Sugere-se, então, que tais expressões não seriam criadas pelo falante no momento em que as utiliza mas, ao contrário, seriam repetidas, copiadas e acessadas prontas na memória. Faz-se necessário encontrar uma explicação psicolingüística para tal pressuposto.

Várias perspectivas de estudo podem auxiliar a compreensão do fenômeno das unidades lexicais maiores que a palavra, quer contribuam com esclarecimentos sobre os processos mentais em geral, como a ciência cognitiva, quer quando tratam dos processamentos da linguagem, como visto em LEVELT (1989), SINCLAIR (1991), PAWLEY e SYDER (1983), ou quando abordam o tema com respeito à aquisição e ensino de língua estrangeira, como fazem WONG-FILLMORE (1976), KRASHEN e SCARCELLA (1978), e ELLIS (1995).

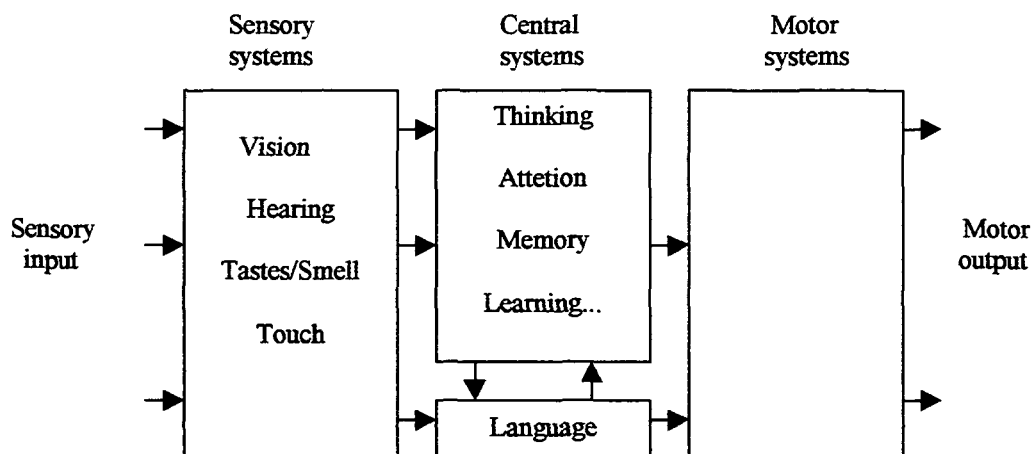
3.1 Os processos mentais: a teoria cognitiva

Uma das formas de analisar o processamento da linguagem origina-se na teoria cognitiva, cuja perspectiva de análise é o ser humano como um processador de informações e procura entender os processos de percepção, pensamento, lembrança, compreensão da linguagem, aprendizado e outros fenômenos mentais (STILLINGS et al., 1995). A mente humana é vista como um sistema complexo, formado por inúmeros subsistemas funcionais,

que recebe, armazena, acessa, transforma e transmite informações. Uma representação da arquitetura da mente (STILLINGS et al., 1995) indica três componentes do processo cognitivo: os sentidos – que representam o estímulo inicial que alimenta o processo; o sistema central – ou o sistema de pensamento que recebe o estímulo sensorial e envia comandos para o sistema motor; e o sistema motor, responsável pela implementação física das ações comandadas pelo sistema central. A linguagem é vista como um subsistema especializado do sistema central. Confirmando uma intuição geral, sugerem que os seres humanos recebem a informação pelos sentidos, pensam sobre ela e decidem tomar uma ação física por meio do sistema motor.

A ilustração (fig.10) a seguir mostra o sistema de informação decomposto em seus subsistemas principais (STILLINGS et al., p.18):

FIGURA 10 – SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA MENTE



A teoria destaca a necessidade de concentração da atenção e o papel da memória nos processos cognitivos pois, além dos estímulos sensoriais, o pensamento se apóia na

capacidade e habilidades relativamente ilimitadas da memória (STILLINGS et al., p.20). Paralelamente, age o componente da aprendizagem: adquirimos conhecimento que reside em nossas memórias e somos capazes de aprender sempre mais, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do sensório-motor.

Um outro princípio basilar da teoria cognitiva é a dupla composição da memória. Acredita-se que a memória de longa duração (*long-term memory*) armazena informações por um período de tempo (minutos ou anos) mas seu acesso é imprevisível, isto é, os dados estão em estado latente e só potencialmente acessíveis (STILLINGS et al., p.30, 40). A memória de curta duração (*short-term memory*), ao contrário, dispõe de uma quantidade pequena e provisória de dados que estão disponíveis para acesso imediato. Sua capacidade, porém, é bastante limitada pois, quando o processamento envolve mais de um objetivo ou resultados parciais, alguns dados são desativados e tornam-se inacessíveis. Como exemplo citam-se, uma multiplicação com três dígitos, a decisão sobre um movimento no jogo de xadrez ou o planejamento de uma grande festa, os quais geralmente ultrapassam a capacidade da memória de curta duração porque envolvem a geração de alternativas e objetivos intermediários que precisam ser nela mantidos por tempo suficiente para serem comparados.

Uma das formas de reduzir, pelo menos parcialmente, o trabalho de processamento é o chamado *chunking* (agrupamento)¹ – conceito que será amplamente adotado nas referências ao processamento da linguagem. Este fenômeno ocorre quando uma representação complexa

¹ São três as formas de contornar a reduzida capacidade da memória de curta duração: (a) o replanejamento da atividade de maneira a reduzir a carga de trabalho da memória, por exemplo, outra maneira de calcular que não

na memória de longa duração funciona como um único dado na de curta duração. Desta forma, um número de telefone - 617-500-1776 - pode ser traduzido como: código de área da cidade, seguido de quinhentos, mais o ano da independência americana. Para alguém familiarizado com eles, cada um destes itens possui um esquema integrado de representação na memória de longa duração e, portanto, é ativado como uma única estrutura.

Além disto, verifica-se que o emprego da memória de curta duração varia conforme o estágio do aprendizado. No estágio controlado (*controlled processing*) a exigência é bem maior e a atenção envolvida é total; no estágio automático (*automatic processing*) esta se torna desnecessária nas atividades em que há grande desenvolvimento da habilidade ou automatização (STILLINGS et al., p.42).

A constatação de que algumas atividades bastante complexas, como por exemplo dirigir um carro, são realizadas sem sobrecarregar a memória de curta duração, indicam que elas são efetuadas sem emprego de atenção deliberada - são automáticas (*automatic processing*). Em outras palavras, estas ações parecem ocorrer sem esforço e permitem que o indivíduo se engaje em outro tipo de atividades como ouvir o rádio ou acompanhar um noticiário de esportes, sem dar-se conta que está percorrendo quilômetros na direção de um veículo. Em contrapartida, isto só é possível quando o motorista é experiente pois nas primeiras vezes que alguém se senta ao volante não consegue prestar atenção a nada mais além dos procedimentos necessários para fazer o carro andar. A diferença, portanto, não está na natureza da atividade que se realiza mas na habilidade e na experiência da pessoa.

Chama-se, assim de processo controlado (*controlled processing*) às atividades cognitivas que demandam esforço de atenção concentrada e se utilizam da limitada

exija tantos resultados parciais; (b) utilização de um meio externo de armazenamento, como tomar nota de objetivos, ou resultados parciais e outras alternativas; (c) *chunking*.

capacidade da memória de curta duração, enquanto que os processos automáticos (*automatic processing*) refletem o resultado da prática exigindo pouco ou nada deste tipo de memória.

Os conhecimentos expressos pelos dois tipos de processo acima descritos, constituem-se em conteúdo da memória de longa duração de duas formas distintas. Um é o conhecimento declarativo, formado por uma coletânea de fatos como, por exemplo, o sentido de uma palavra, a data de aniversário de alguém ou eventos passados, que foram aprendidos a partir de uma única informação ou oportunidade de experiência e é acessado de forma voluntária e consciente. Diz-se, também que o conhecimento declarativo é o conhecimento no sentido clássico, o **saber que**. O outro tipo de conhecimento é o procedimental, que é construído por meio de exposições ou experiências repetidas e se manifesta nas mudanças verificadas no desempenho, mais do que na lembrança propriamente dita. É o **saber como**. Um exemplo de conhecimento procedimental é saber andar de bicicleta. Pode-se até ter algum conhecimento declarativo sobre a bicicleta: tem duas rodas, deve-se equilibrar para andar, etc. No entanto, entre saber que é preciso equilibrar-se e, efetivamente, conseguir fazê-lo há uma grande diferença pois para isto são necessárias várias oportunidades de treinamento e prática (STILLINGS et al., p.312, 369).

As teorias sobre a memória humana que defendem a existência de multiformas de armazenamento servem de suporte à noção de que existe um estoque de frases feitas ou fórmulas, disponíveis na memória para utilização imediata. Partem do princípio de que a informação transitaria por diferentes compartimentos da memória, na seqüência: do compartimento sensorial (*sensory store*), à memória de curta duração (*short-term memory*), e à memória de longa duração (*long-term memory*). Os estímulos entrariam pelo compartimento sensorial, independente da vontade ou atenção do sujeito. A codificação fonêmica dos dados, através da leitura ou audição, conduz a informação para a memória de curta duração onde são

armazenadas de acordo com suas características. A repetição leva os itens à memória de longa duração onde os dados são estocados semanticamente.

CRAIK e LOCKART (1972, p.672) apresentam um quadro (fig.11) com as principais características verificadas nos três estágios da memória verbal:

FIGURA 11 – CARACTERÍSTICAS DOS ESTÁGIOS DA MEMÓRIA VERBAL

Características	Estágios		
	Registros sensoriais	Memória de curta duração	Memória de longa duração
Entrada da informação	Independente da atenção	Requer atenção	Ensaio
Manutenção da informação	Não é possível	Atenção continuada	Repetição
Formatação da informação	Cópia literal na produção	Fonêmica Provavelmente visual Possivelmente semântica	Em grande parte semântica Auditiva e visual em menor escala
Capacidade	Grande	Pequena	Sem limites
Perda da informação	Deterioração	Fora do lugar Possível deterioração	Possivelmente não há perdas Perda do acesso ou discriminação por interferência
Duração	¼ - 2 segundos	Até 30 segundos	Minutos a anos
Acesso	Leitura	Provavelmente automática Itens na consciência Pistas temporais e fonêmicas	Pistas de acesso Possivelmente processo de busca

O componente sensorial explicaria a percepção de itens freqüentes que passariam, pela atenção eventualmente dedicada a eles, à memória de curta duração. Sendo elementos registrados através de sua codificação fonêmica não seriam analisáveis, mas estariam

disponíveis para repetição, o que os levaria à memória de longa duração, permitindo, desta forma, sua reutilização, codificação semântica e posterior análise.

A adoção da noção de *chunks*² ou agrupamentos de palavras, própria deste modelo, deve-se a observação de que a capacidade de armazenamento da memória é sensivelmente aumentada quando as palavras são fornecidas numa sequência lógica, frases ou blocos de sentido.

Em consonância com este modelo de processamento de informação na memória, estudos psicolinguísticos sobre a aquisição de primeira e segunda línguas observam que a exposição a determinadas estruturas frequentes e rotineiras levam o aprendiz a memorizá-las como um todo, provavelmente por meio da codificação fonêmica. Desta forma, acessíveis na memória de curta duração, esses agrupamentos de palavras são usados como uma estratégia de comunicação, servindo a determinados fins específicos no discurso. Mesmo sem ter condições de analisar tais expressões e reconhecer seus elementos como unidades distintas, o falante recorre a elas como forma de expressar-se.

3.2 O modelo de processamento de linguagem de LEVELT

Estudos sobre o processamento e aquisição da linguagem tradicionalmente enfatizam o papel dos processos criativos que permitem a construção de enunciados completamente novos mas possíveis de serem entendidos por todos os falantes da língua uma vez que governados

² O termo *chunk of language* é usado em psicolinguística para designar as combinações ou agrupamentos de palavras que ocorrem juntos com frequência e tendem a ser memorizados e empregados como um todo. O termo *chunking* foi adotado pela primeira vez por George Miller em trabalho na área da psicolinguística sobre memória de curta duração (ELLIS, 1997, p.124).

por regras. As regras sintáticas seriam, assim, as responsáveis pela organização das palavras de modo a fazer sentido na frase. Teorias mais recentes, já influenciadas pela preponderância dos estudos do vocabulário verificada nos últimos anos, apresentam modelos onde o léxico, ao invés da sintaxe, desempenha papel determinante.

Embora não haja, até o momento, uma teoria amplamente aceita, o modelo proposto por LEVELT (1989) para o processamento de língua materna tem-se mostrado bastante útil também quando aplicado à aquisição de vocabulário em segunda língua e, por isso, é constantemente citado.

Divergindo em parte da tendência convencional, LEVELT (1989) desenvolve uma teoria sobre o processamento da linguagem, enfatizando o papel do léxico na formulação da mensagem. Seu modelo de processamento de linguagem baseia-se na hipótese lexical (*lexical hypothesis*), partindo do princípio que a mensagem pré-verbal (a intenção) aciona os itens lexicais e estes, por sua vez, determinam as propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas necessárias à geração do enunciado. Admite basicamente que existem três instâncias distintas de representação: o nível conceitual (intenções comunicativas e geração da mensagem); o formal composto por dois subsistemas: o lema (propriedades semânticas e sintáticas) e o lexema (aspectos morfológicos e fonológicos); e o nível da articulação (execução do plano através do aparato vocal).

O léxico mental seria, de acordo com LEVELT, um intermediário do nível conceitual e dos aspectos gramaticais e fonológicos da codificação. A mensagem pré-verbal, elaborada no primeiro nível, acionaria determinadas entradas lexicais (aspecto semântico e estas, por sua vez, carregariam aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos próprios. Desta forma, os padrões sintáticos verificados em um enunciado não seriam resultado da mensagem propriamente dita, mas dos itens lexicais selecionados (1989, p.181).

LEVELT explica que a capacidade de elaborar e monitorar é limitada pela memória ativa (*working memory*) cujas restrições impedem que todos os processos da mensagem possam estar sob controle executivo, uma vez que o sistema permite apenas uns poucos conceitos ativos. Enquanto alguns componentes do processo como a conceituação (*conceptualizer*) e monitoramento (*monitoring*) são controlados, outros como a formulação (*formulating*) e articulação (*articulation*) são reconhecidamente automáticos e, provavelmente estão fora do alcance do controle executivo, ainda que intencional. Assim, não se precisa raciocinar sobre o tipo de objeto que complementa o verbo *give* ou sobre o vocábulo que se deve acessar para designar o objeto que convencionalmente é chamado de *horse*. Estas operações são automáticas e processadas muito rapidamente, o que resulta numa produção oral de duas a três palavras por segundo, selecionadas nesta velocidade entre as dezenas de milhares de opções existentes no vocabulário. A articulação dos fonemas é produzida a uma velocidade de quinze sons individuais por segundo. LEVELT conclui que, com toda certeza, não há tempo para consciente ponderação sobre as possibilidades antes de decidir-se por uma palavra.

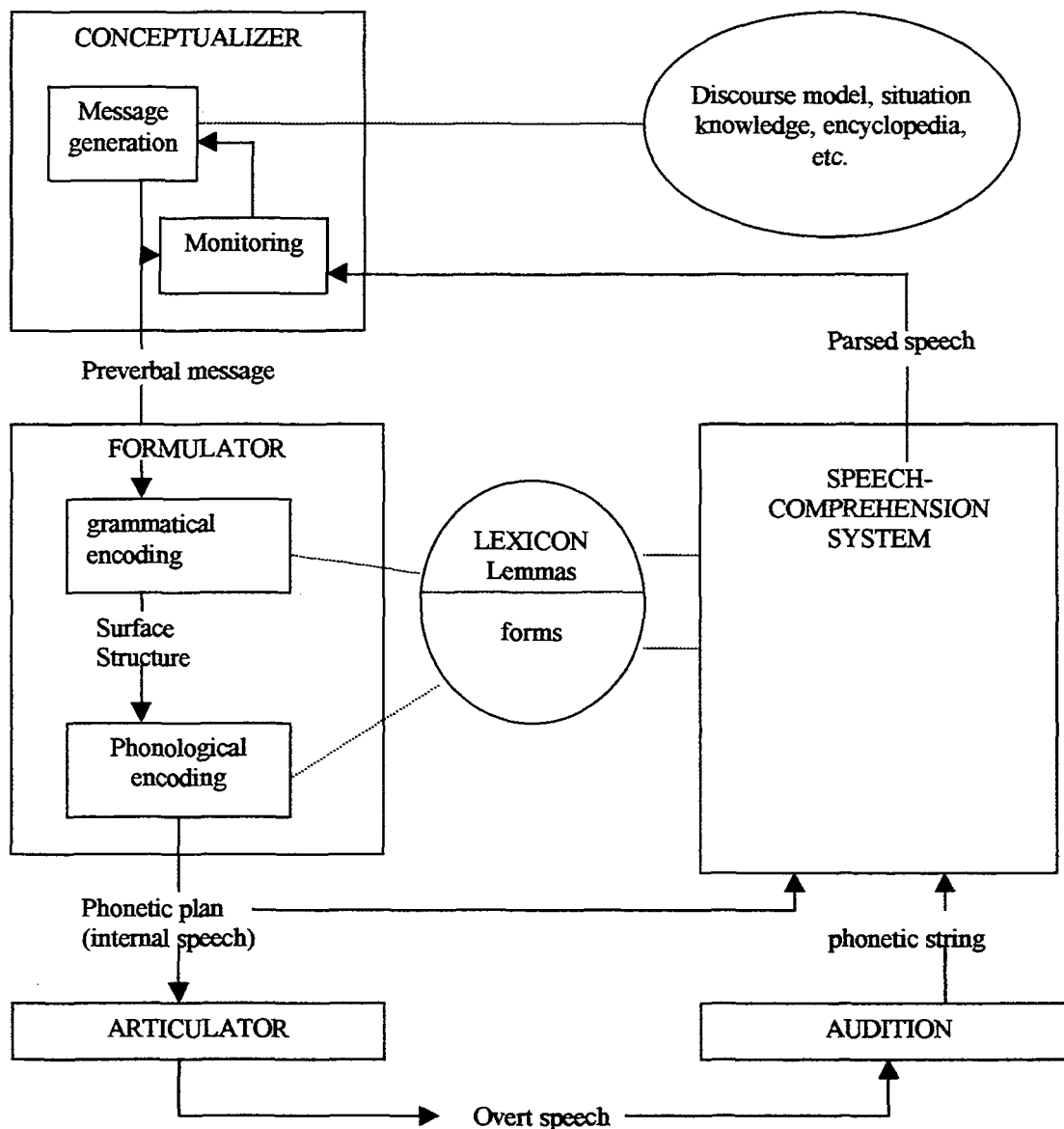
As várias fases do processo da geração do discurso são apresentadas no esquema (fig.12) a seguir (LEVELT, 1989, p. 9)

Este papel preponderante do léxico na geração do discurso exige que se considerem a estrutura e a organização das entradas lexicais na mente. LEVELT explica que o léxico mental é um depósito de conhecimento declarativo³ sobre as palavras da língua. Cada item lexical é um conjunto de, pelo menos, quatro informações básicas: (a) especificação sobre o sentido (*meaning*); (b) conjunto de propriedades sintáticas (*syntactic properties*); (c)

³ Conhecimento declarativo ou enciclopédico é aquele estruturado pelo falante ao longo da vida, disponível na memória de longa duração. Inclui também o conhecimento da situação do discurso, quem são os interlocutores e onde eles estão. (LEVELT, 1989, p.10)

especificação morfológica (*morphological specification*); e (d) características fonológicas (*phonological segments*).

FIGURA 12 – O FALANTE COMO PROCESSADOR DE INFORMAÇÕES

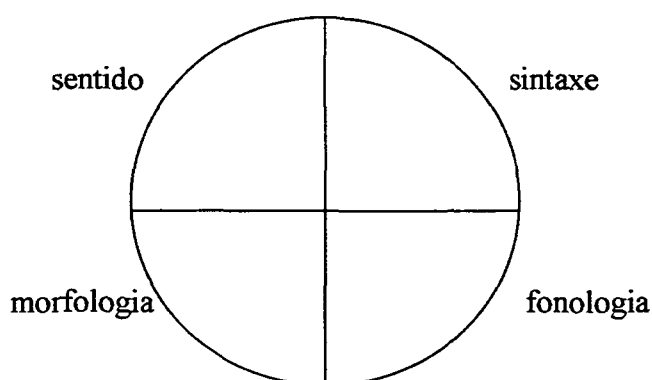


Além disso, continua o autor, há relações internas entre os quatro tipos de informação, em particular entre o sentido e a sintaxe da palavra, por exemplo, o sentido da palavra *painter*

relaciona-se com sua morfologia *paint* – *er*, o afixo *er* expressa o agente da ação indicada no radical do verbo *paint*, demonstrando, também, que se trata de categoria sintática de substantivo (LEVELT, p.183).

A organização interna de um item no léxico mental é apresentada de maneira esquemática (fig13) como se segue (LEVELT, 1989, p. 182):

FIGURA 13 – ORGANIZAÇÃO INTERNA DE UM ITEM LEXICAL



Propriedades adicionais como pragmática, estilística, contornos afetivos e conotativos etc. (por exemplo, a seleção de um item como *policeman* coaduna-se melhor num contexto formal do que *cop*) estariam provavelmente armazenadas junto às outras propriedades da palavra, mas LEVELT prefere furtar-se a tal análise em seu trabalho.

O autor acredita que não só as propriedades da palavra se relacionariam entre si mas, também, que uma entrada lexical estaria associada a outras, quer por razões semânticas (hiperônimos, hipônimos, sinônimos, ou campos semânticos), quer por traços morfológicos (palavras derivadas) ou por características fonológicas (mesmo som inicial ou final).

Sintetizando, uma palavra estaria ligada a outras por suas características comuns. Quanto às associações sintáticas dos itens no léxico mental, ou a indexação de palavras segundo suas classes gramaticais, não há ainda, segundo LEVELT, evidência científica desse tipo de conexão.

As propriedades semânticas compartilhadas pelas palavras não seriam, porém, o único mecanismo de associação de palavras no léxico mental, afirma LEVELT. A frequência de co-ocorrência dos itens também facilitaria estas conexões. Assim, *war* e *death*, e *truth* e *beauty* são exemplos deste tipo de associação direta entre itens lexicais.

Ademais, sugere o autor, que os falantes possuem um repertório de palavras (*words*), outro de expressões idiomáticas (*idioms*) e outro, ainda, de frases (*phrases*). Reconhece tais expressões a partir de características como entonação, idiomaticidade e restrição sintática.

LEVELT diferencia expressões do tipo *Dutch uncle* e palavras compostas como *blackbird* e *hot dog*. De acordo com sua análise, *Dutch uncle* não é uma palavra composta pois não apresenta padrão de entonação característico destas últimas (*blAckbird/hOt dog*). Quanto a idiomaticidade, ao contrário de outras frases sintáticas, apresentam sentido figurativo, ou seja, diferente da soma do sentido dos elementos que as compõem. As expressões idiomáticas têm também restrições sintáticas como no caso de *kick the bucket* que não permite construções do tipo *he is kicking the bucket* ou *the bucket was kicked by John*.

A seleção de uma palavra pode, também, depender de outra palavra sem que para isso haja razões conceituais. LEVELT (1993, p.8) cita exemplos de WARD (1988,1991), demonstrando que os núcleos (*heads*) acabam por determinar os modificadores (*modifiers*), como no caso de *strong air currents* e *high wind*. Outro exemplo do mesmo fenômeno é *to*

fall into disuse e *to sink into oblivion*, onde *disuse* e *oblivion* são sinônimos mas não podem ser substituídos. Acredita-se que os lemas para *disuse* e *oblivion* tenham informação frasal envolvendo *fall* e *sink* respectivamente (LEVELT, 1993, p.9).

Confessa, no entanto, que pouco se sabe sobre a geração desses itens e acaba por presumir que as colocações idiomáticas são entradas no léxico mental⁴, formadas por uma ou mais palavras, ou seja, que estariam indexadas juntas, como um item lexical individual. Acrescenta que as expressões idiomáticas, à semelhança das palavras, têm condições conceituais próprias, isto é, a entrada para *kick the bucket* contém itens de infinitivo e passado mas não de tempo progressivo ou voz passiva (LEVELT, 1989, p.187). É provável ainda, segundo ele, que a expressão idiomática seja acessada quando a condição semântica é propiciada pela mensagem, da mesma forma que acontece com as palavras em geral (LEVELT, 1993, p. 9).

Apesar de LEVELT não detalhar o processo de geração dos itens múltiplos e de, explicitamente, se furtar a análises pragmáticas ou estilísticas, pode-se encontrar em sua teoria uma explicação para o uso recorrente de certas expressões ou construções sintáticas para fins determinados.

3.3 Os princípios das escolhas abertas e das expressões idiomáticas

SINCLAIR (1991) desenvolve dois princípios, que juntos respondem pela formação do sentido no texto: o princípio das escolhas abertas (*open-choice principle*) e o princípio

⁴ "We will assume that idiomantic collocations are entries in the mental lexicon. Each entry consists of one or more items" (LEVELT, 1989, p. 187).

das expressões idiomáticas (*idiom principle*). O primeiro descreve o desenvolvimento de um texto por meio de um grande número de escolhas, só limitadas pelo conceito de gramaticalidade. Em um diagrama tipo árvore, cada nó (*node*) representa uma escolha e, teoricamente, a opção pode recair sob qualquer palavra. Na perspectiva do *idiom principle*, no entanto, dá-se justamente o contrário: uma escolha restringe as opções seguintes. Nas palavras de SINCLAIR “... *this may reflect the recurrence of similar situations in human affairs; it may illustrate a natural tendency to economy of effort; or it may be motivated in part by the exigences of real-time conversation*” (SINCLAIR, 1991, p. 110, sem grifo no original)⁵.

A teoria psicolinguística formulada por SINCLAIR é resultante da observação da ocorrência de inúmeras formas fixas no discurso. A aplicação do *idiom principle* durante o processamento da linguagem, restringe as escolhas no eixo sintagmático. A própria seleção do registro social a ser usado já diminui as possibilidades de seleção do vocabulário o que, por si só, impossibilitaria a aplicação do *open-choice principle*. SINCLAIR lembra que “coisas que ocorrem fisicamente juntas tem um grande probabilidade de serem mencionadas juntas” mas, ainda assim, “há muitas formas de se dizer algo, muitas opções que têm pouco ou nada a ver com o mundo externo”. (1991, p. 110) As colocações são, nas palavras dele, evidências concretas da aplicação do *idiom principle* (1991, p. 115).

SINCLAIR conclui que “o usuário da língua tem a sua disposição um grande número de frases semiconstruídas que constituem uma única escolha, embora pareçam ser analisáveis em segmentos” (1991, p. 110). Explica que os textos são formados por palavras freqüentes e o sentido mais comum de palavras menos corriqueiras. Um texto normal, desta forma, seria altamente deslexicalizado e, aparentemente, construído a partir do *idiom principle*, com

⁵ “... isto pode refletir a recorrência de situações similares nas atividades humanas; pode ilustrar uma tendência natural à

intervenções ocasionais do *open-choice principle* (1991, p.113). A análise gramatical dessas porções de texto seria, portanto, infrutífera, na sua opinião pois o primeiro modo a ser aplicado para a interpretação é o *idiom principle*. Somente quando há “uma boa razão” - combinações de palavras ou escolhas gramaticais não usuais em relação ao contexto - o processo interpretativo é trocado para o princípio das escolhas abertas e, a seguir, volta ao princípio de expressões idiomáticas (1991, p.114).

O princípio das escolhas abertas, explica o autor, é coerente com a noção de que a linguagem é o resultado de uma série de decisões complexas, tomadas uma após outra: cada vez que se completa uma unidade (palavra, frase ou oração) abre-se espaço para outras tantas opções, restritas apenas pela gramaticalidade. Neste modelo de escolhas progressivas, comparável a uma exercício de preenchimento de lacunas, a opção pode recair, virtualmente, sobre qualquer palavra do léxico. Acreditando-se que os vários níveis da linguagem funcionam simultaneamente, uma grande variedade de decisões complexas devem ser tomadas ao mesmo tempo (1991, p.109).

Em outras palavras, SINCLAIR sugere que há dois princípios recorrentes na formação do discurso. O primeiro constitui-se em escolhas abertas, progressivas, e baseadas na gramaticalidade. O segundo opera a partir de blocos ou frases pré-fabricadas, disponíveis para utilização, que funciona como se fosse apenas um opção. Assim, o princípio de escolhas abertas lida com unidades individuais - palavras, enquanto o princípio das expressões idiomáticas trabalha com unidades lexicais maiores que a palavra – agrupamentos ou combinações.

Além disso, postula o autor que a adoção de um ou outro modo de produção – o *idiom principle* ou *open choice principle* - seria episódica e ditada pela situação, quer para a produção, quer para a interpretação do texto.

Tentando demonstrar a alternância de utilização dos princípios de SINCLAIR, foi realizada uma pesquisa de campo com estudantes árabes na Universidade de Yarmouk. O principal objetivo dos pesquisadores FARGHAL e OBIEDAT (1995) era apurar os resultados obtidos quando da utilização do princípio de escolhas abertas (*open choice principle*, SINCLAIR, 1991) no completamento das colocações.

Um questionário sobre colocações em inglês foi aplicado a trinta e quatro estudantes árabes de inglês; outro questionário, desta vez em árabe, foi realizado por vinte e três estudantes árabes em treinamento para atuarem como professores de inglês. O primeiro teste consistia no preenchimento de uma série de colocações da língua inglesa contextualizadas em frases; no segundo pedia-se a tradução de colocações árabes, em inglês. A conclusão dos pesquisadores é a de que ambos os grupos apresentaram respostas corretas quando as colocações eram semelhantes às de sua língua nativa e, portanto, previsíveis. Quando as colocações eram imprevisíveis as respostas apresentaram desvios. FARGHAL e OBIEDAT explicam que os alunos, por não reconhecerem as colocações como um tipo de item lexical múltiplo, optaram pelo emprego do princípio das escolhas abertas (1995, p. 319) na resolução das combinações de palavras desconhecidas por eles. Desta forma solucionaram o problema por meio de sinônimos (**steady/ stable color* em lugar de *fast color*), transferência (**heavy tea* em vez de *strong tea*), paráfrase (**light food* por *food little fat*) ou substituindo toda a colocação por uma combinação de palavras familiar (**quick meal* por *light food*). Apesar de produzirem respostas gramaticalmente corretas, os estudantes incorreram em erros

pragmáticos (segundo a classificação de CUTLER e FAY, 1982) pois entende-se que a aplicação do princípio das escolhas abertas gerou colocações não-idiomáticas.

De certa forma, o trabalho acima exposto reforça a teoria de SINCLAIR (1991) sobre a alternância dos princípios na produção verbal: aparentemente, o princípio das expressões idiomáticas é o primeiro a ser aplicado, uma vez reconhecida uma combinação de palavras como fixa, institucionalizada e idiomática. Na impossibilidade de utilizá-lo, recorre-se ao princípio das escolhas abertas, como uma estratégia de produção.

3.4 A análise de erros

A análise de erros tem sido um instrumento na busca do entendimento da organização do léxico e dos processos mentais na produção da linguagem. O erro pode ser definido de duas maneiras: do ponto de vista lingüístico, trata-se de erro é um desvio da norma; na visão psicolingüística, erro é uma escorregada inconsciente (*slips of the tongue*) resultante do processamento mental equivocado (CHANNELL, 1988).

Essas escorregadas, geralmente logo corrigidas pelo falante nativo, podem ser de três tipos (conforme estudos de FROMKIN, 1973 e 1980; e FAY e CUTLER, 1977, citados por CHANNELL, 1988):

- a) erros semânticos – a palavra errada e a correta estão associadas semanticamente –
the room is damn hot ⇒ cold
- b) misturas - fusão de sons provenientes de duas palavras, formando uma terceira, não-existente – *sleat ⇒ slightest/least*
- c) malapropismos - palavra errada tem a pronúncia parecida com a da correta, porém sentido diverso – *tambourines ⇒ trampolines*.

Quando se trata de aprendizes de segunda língua, percebe-se que há uma mudança na natureza dos erros, embora continuem, ainda, relacionados com os traços semânticos, pragmáticos ou fonológicos das palavras envolvidas (conforme CUTLER e FAY, 1982), como observado nos exemplos abaixo:

- a) os erros semânticos estão ligados a palavras na língua nativa – * *a voyage by train*
 ⇒ *journey by train*
- b) erros pragmáticos estão associados à falta de idiomaticidade - *He closed the door with the key* ⇒ *locked the door*
- c) erros fonológicos são criados a partir da associação fonológica entre palavras das primeira e segunda línguas – estímulo *béton* (=concrete), resposta *animal* fonte da confusão: Francês *bête* (= animal).

Quanto aos erros ocorridos nas unidades lexicais complexas, HOWARTH (1998) relata que aqueles cometidos pelos falantes nativos indicam que as combinações fixas são interpretadas como um só bloco de sentido. Estes erros podem ser atribuídos a desvios não-intencionais ou à criatividade e desejados efeitos estilísticos por parte do falante e são produzidos pela aplicação não-convencional de uma expressão. As constatações abaixo respaldam as afirmações anteriores:

- a) o uso não convencional leva à decomposição da expressão e o leitor ou ouvinte se vê forçado a tomar consciência dos elementos constituintes, precisando recorrer ao contexto o que torna o processamento mais lento. Isso explica porque o desvio é tão eficaz quando proposital e tão indesejável quando inadvertido.
- b) Apesar de tudo, a compreensão é preservada. Nos casos de muita distorção, o ouvinte ou leitor tende a encontrar uma interpretação convencional, baseando-se

numa combinação familiar. Ex.: *He is not standing on his laurels – resting*). O sentido idiomático prevalece sobre uma alternativa de interpretação literal.

- c) A habilidade de encontrar uma interpretação está associada à arbitrariedade de algumas combinações idiomáticas. Se um dos elementos da combinação é figurativo e não traz contribuição para o sentido geral, provavelmente não será relevante se for substituído por outra palavra. A idiomaticidade pode determinar que o sentido convencional associado à expressão como um todo seja acessado por qualquer dos seus constituintes léxicos, e nenhuma análise seja necessária, como em *He seems to be carrying the rap – carry the can/take the rap*). Algumas vezes o desvio passa até despercebido, Ex.: *Mugs and crockery are disappearing with regular monotony – with monotonous regularity*. De qualquer maneira o acesso ao item lexical como um todo é recuperado por meio apenas de um de seus elementos e da convenção a ele associada.

Os estrangeiros, no entanto, incorrem em erros pragmáticos no uso das unidades fraseológicas, como demonstrado na pesquisa de FARGHAL e OBIEDAT (1995), produzindo combinações não-idiomáticas (*light food* - **food little fat*; *heavy drinker* - **extravagant drinker*; *bland soup* – **sweet soup*).

3.5 As unidades lexicais maiores que a palavra na aprendizagem de segunda língua

3.5.1 Introdução

De maneira geral, as pesquisas não negam a existência da *linguagem formular*, apenas divergindo quanto a sua importância e papel. Alguns autores acreditam que se trata de uma

estratégia de aprendizado (FILLMORE, 1976); outros que são mecanismos de comunicação (KRASHEN e SCARCELLA, 1978) ou estratégias de produção (PAWLEY e SYDER, 1983); outros, ainda, descrevem-na como parte integrante da formação da interlíngua (ELLIS, 1985).

FILLMORE (1976) acredita que os aprendizes de uma língua analisam seqüências memorizadas e, a partir dessas fórmulas, deduzem as regras que serão usadas produtivamente. KRASHEN e SCARCELLA (1978) argumentam que as fórmulas habilitam o aprendiz de segunda língua a se comunicar, mesmo que de forma incipiente, por meio do uso de fórmulas sociais como as saudações. PAWLEY e SYDER (1983) estimam que um falante adulto de inglês conhece algumas dezenas de milhares de itens lexicais complexos que são usadas automaticamente, economizando, assim, tempo de processamento e aumentando a fluência.

Apesar da dificuldade em encontrar um modelo de processamento de linguagem que fundamente o acesso dos itens lexicais múltiplos como palavras individuais do léxico, muitos estudos sobre a aquisição de primeira e segunda línguas descrevem estágios do processo onde a utilização de fórmulas ou frases feitas são observadas. Tais pesquisas não respondem a todos os questionamentos sobre as unidades lexicais múltiplas, mas exibem certa coerência com alguns conceitos e princípios da teoria cognitiva.

3.5.2 As estratégias de aprendizagem⁶

Pesquisas realizadas por HATCH (1972), HAKUTA (1974) e FILLMORE (1976), com crianças aprendizes de segunda língua, descrevem sua evolução lingüística começando

⁶ Estratégias de aprendizagem dizem respeito às formas de aquisição de regras da língua estrangeira e sua automação. Elas incluem os processos de formação de hipóteses e sua testagem; podem ser conscientes ou inconscientes. (ELLIS, 1985, p. 299)

com a simples imitação de frases logo após ouvi-las e posterior repetição em outras situações similares (*Get out of here/ It's time to eat and drink*), até um estágio em que iniciam a produzir um discurso mais analítico, semelhante a crianças aprendendo sua língua materna (*This kite/ Ball no/ Paper this/Wash hand?*).

Pesquisando sobre a aquisição de segunda língua, FILLMORE investigou o desenvolvimento de cinco crianças de origem latina, entre cinco e sete anos de idade. Concluiu que a exposição à língua e suas rotinas previsíveis (na escola, nos jogos), e a necessidade de comunicar-se, levam o aprendiz a buscar o entendimento com outros, usando estruturas memorizadas, por repetitivas, muito além de sua capacidade lingüística no momento. Essa memorização evolui com o tempo, torna-se familiar e passa a ser comparada com outras formas. Através de uma análise gradual, as fórmulas vão sendo decompostas até tornarem-se padrões (ou seja, passam a ser combinadas com outros elementos) e, mais tarde, quando todos os elementos constituintes da frase são entendidos separadamente, passam a funcionar em outras situações, como parte do processo criativo.

Nora, uma das crianças observadas por FILLMORE em sua pesquisa, num determinado momento, usava duas fórmulas: *I wanna play wi'dese* e *I don' wanna do dese*.

Aos poucos, essas fórmulas foram sendo analisadas em dois padrões: *I wanna VP* e *I don' wanna VP*, e produziram frases do tipo: *I don' wanna play wi'dese* e *I wanna do dese*.

A seguir, verificou-se outra segmentação, sendo *play wi'* usado em situações em que *dese* não aparecia (apud. WEINERT, 1995, p.188)

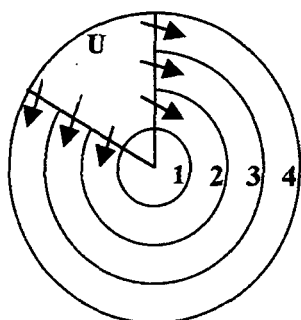
FILLMORE (1976, p.640, citada por MILES, HOOPER e MITCHELL, 1998, p. 327) chega a conclusão que o *discurso formular* é central para o aprendizado da língua pois é por meio dele que o aprendiz efetuará a análise – pré-requisito para a aquisição. As fórmulas constituem o material lingüístico sobre o qual uma grande parte das atividades de análise será

realizada. Uma vez parte do repertório do aprendiz, essas fórmulas se tornam familiares e, portanto, podem ser comparadas a outros enunciados presentes no repertório, assim como com enunciados produzidos por outros falantes.

ELLIS (1985, p. 164), pesquisando sobre a aquisição de segunda língua, analisa o processo interno das informações sobre a nova linguagem. Descreve dois tipos de conhecimento (citando FAERCH e KASPER, 1983): o declarativo e o *procedimental*. No primeiro estão incluídas as regras e os agrupamentos de palavras (*chunks*); o segundo refere-se às estratégias e procedimentos empregados para o processamento da aquisição e uso da língua (estratégias cognitivas de aprendizado, produção e comunicação).

Há correntes que defendem a criação de um sistema que é, ao mesmo tempo, independente da primeira língua e diferente do sistema da nova língua. Chamam esta construção intermediária de interlíngua (*interlanguage*) – um sistema aproximativo elaborado desde o estágio inicial da aquisição, desenvolvendo-se até a proficiência. ELLIS identifica quatro etapas do desenvolvimento da interlíngua: o primeiro corresponde a um padrão de ordem das palavras e frases reduzidas; o segundo inclui a expansão da sentença e a aquisição da ordem das palavras da língua; no terceiro os morfemas gramaticais são usados sistematicamente; o quarto apresenta estruturas como orações subordinadas e relativas. Desde o início da aprendizagem, e acompanhando os quatro estágios de desenvolvimento da interlíngua, observa-se a aquisição e utilização de unidades não analisáveis, como por exemplo *I don't know*. É provável que essas unidades sejam gradativamente decompostas e seus elementos gramaticais liberados para uso em construções criativas, alimentando, assim, o processo de desenvolvimento gramatical (ELLIS, p.62, 63). O gráfico abaixo (fig.14) representa os estágios do desenvolvimento da interlíngua:

FIGURA 14 – ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DA INTERLÍNGUA



Legenda:

U = unidades não-analisáveis

1 = sintaxe básica (ordem das palavras)

2 = variação da ordem das palavras

3 = desenvolvimento morfológico

4 = estrutura complexa da frase

3.5.3 Estratégias de comunicação e produção⁷

KRASHEN e SCARCELLA (1978, p.283), distinguem entre rotinas e padrões pré-fabricados. Entendem que a rotina pré-fabricada é um recurso observado apenas nos estágios iniciais do aprendizado e corresponde a uma estratégia de comunicação desenvolvida como resposta à pressão do meio para que os aprendizes façam uso da segunda língua quando ainda não estão preparados para tal. As rotinas são enunciados ou frases decoradas (*How are you?/Where is the hotel?*) que podem, inclusive, ser usadas sem que se tenha noção de seus elementos internos. Já os padrões pré-fabricados são frases com janelas para uma palavra ou oração (*That's a ____ pen/knife/banana/ Down with ____*), demonstrando que alguns elementos já foram analisados e liberados para a combinação com outros.

⁷ Estratégias de comunicação referem-se ao uso de línguas estrangeiras. São empregadas quando os aprendizes enfrentam tarefas de comunicação para as quais não possuem conhecimento lingüístico suficiente. Típicos exemplos, são paráfrase e mímica (ELLIS, 1985, p.294). Estratégia de produção concernente à utilização do conhecimento lingüístico na comunicação. Distingue-se da estratégia de comunicação por não envolver problema de qualquer espécie e ser, basicamente, inconsciente (ELLIS, 1985, p.302).

Segundo os autores, as evidências indicam que as rotinas e os padrões são essencialmente e fundamentalmente diferentes da linguagem criativa e que a construção do processo criativo é independente delas (KRASHEN e SCARCELLA, 1978, p.298).

Estudos sobre o discurso de falantes nativos e os de segunda língua encontram grande dificuldade em identificar quando a linguagem é usada como um todo não analisável (fórmulas) ou linguagem puramente criativa, construída a partir da capacidade de produzir estruturas gramaticais. PAWLEY e SYDER (1983) e NATTINGER e DeCARRICO (1992) documentam através de suas pesquisas que um enunciado pode continuar a existir como fórmula mesmo depois de já ter sido analisado em suas partes integrantes, constituindo-se, assim, em estratégias de produção (MYLES, HOOPER e MITCHELL, 1998, p. 328).

PAWLEY e SYDER (1983) acreditam que o falante nativo não exercita o potencial criativo oferecido pela gramática gerativa pois, ao contrário, lança mão de expressões – gramaticais e idiomáticas - como estratégias de produção de um discurso fluente.

Segundo os autores, a seleção das estruturas utilizadas no discurso e a fluência do falante nativo evidenciam tal teoria. Exemplificam seu postulado analisando a seleção das estruturas: (a) *I wish to be wedded to you* (b) *Your marrying me is desired by me* (c) *My becoming your spouse is what I want*. Explicam que, embora tais frases sejam impecáveis do ponto de vista gramatical soam estranhas e não-idiomáticas em relação à corriqueira (d) *I want to marry you*. Desta forma, continuam eles, é evidente que a seleção do falante nativo não é uma questão de regra sintática mas de opção por combinações frequentes e familiares.

De acordo com PAWLEY e SYDER, o potencial criativo das regras sintáticas é relegado ao segundo plano como forma de produção de enunciados pois apenas uma pequena proporção das frases gramaticais é aceita como expressão natural (1983, p.193). Saber

distinguir quais são elas é o “quebra-cabeça da seleção à moda nativa” (*puzzle of nativelike selection*).

Outra forma de evidenciar que o discurso natural é composto por seqüências familiares da língua é a observação da fluência dos falantes nativos (*puzzle of nativelike fluency*). Segundo os autores, o discurso desses indivíduos é constituído de blocos gramaticais completos formados por quatro a dez palavras. A maior parte desses blocos são seqüências memorizadas que representam os componentes do discurso oral fluente e, ao mesmo tempo, servem de modelo para a criação de novas seqüências.

Ao contrário de muitos pesquisadores, PAWLEY e SYDER, acreditam que a naturalidade não depende apenas da extensão e simplicidade gramatical mas de convenções discursivas e, principalmente, de familiaridade com as combinações. Segundo eles, a conversação rotineira é formada por grande quantidade de frases e seqüências memorizadas pois os falantes demonstram maior fluência quando descrevem experiências ou atividades familiares usando frases conhecidas (p.208). A utilização de frases memorizadas facilitaria o trabalho de codificação pois liberaria o falante da tarefa de compor cada seqüência palavra-por-palavra e o possibilitaria a canalizar suas energias para outras atividades envolvidas na comunicação como o tempo, o tom, o ritmo e mesmo a criação de variações inesperadas ou a recombinação de construções prontas.

Além de se constituírem em blocos de discurso fluente, as frases memorizadas são, ao mesmo tempo, modelos para a criação de novas seqüências que, por sua vez, serão memorizadas e formarão o repertório de expressões familiares.

PAWLEY e SYDER observam que características da mente humana explicam a ocorrência dos itens múltiplos. Por um lado, observa-se que há uma tendência natural para a generalização e uma grande facilidade de perceber padrões; por outro, existem restrições na

capacidade de realizar diferentes processos mentais simultaneamente, embora se verifique uma enorme capacidade de memória. Sendo assim, a memorização de seqüências familiares propiciaria uma maneira rápida de acesso aos itens e solucionaria os problemas de limitação de tempo e capacidade de processamento envolvidos na produção verbal (PAWLEY e SYDER, 1983, p.215,216).

NATTINGER e DeCARRICO (1992, p.19) citam a máxima de WILSON e SPERBER (1986) que se refere ao esforço de processamento como um fator negativo, dizendo que “quanto mais rara a palavra, maior é o esforço”. Acrescentam, porém, à questão da frequência, outros aspectos característicos das frases lexicais, explicando que os compostos de forma-função por serem, além de freqüentes, convencionalizados e especializados para funções específicas no discurso, soam familiares e representam uma rotina. Desta maneira, acreditam eles, poupam esforço de processamento e facilitam a comunicação.

Os autores acreditam, pois, que a busca da otimização da comunicação por meio do uso de elementos lexicais facilmente reconhecidos aplica-se tanto à unidades simples (as palavras) quanto às unidades múltiplas (as frases lexicais). Excluem os *idioms* ou expressões idiomáticas como *kick the bucket*, *hell for leather*, *etc.* pois estes não são, segundo eles, de forma alguma “tão freqüentes”, acrescentado o fato de que também não possuem função específica no discurso.

3.6 Conclusão

A ciência cognitiva oferece os conceitos básicos para a discussão psicolinguística sobre a existência e funcionamento dos itens lexicais múltiplos no processamento da linguagem.

A perspectiva do ser humano como processador de informações e a análise de sua capacidade de armazenar e organizar os dados para posterior utilização ensejam a concepção de dois níveis de memória (de curta e longa duração), dois tipos de conhecimento (declarativo e *procedimental*) e igual número de estágios de processamento do conhecimento (controlado e automático). Pesquisas sobre os processos cognitivos demonstram que uma forma de reduzir o trabalho de processamento das atividades mentais é a segmentação das informações em blocos ou *chunks*, tendência verificada também nos aspectos pertinentes ao componente lingüístico.

LEVELT propõe um modelo de processamento da linguagem focado na importância do léxico para a produção de sentido. Embora admita a existência de unidades lexicais maiores que a palavra, não prevê em detalhes sua forma de organização e funcionamento. Ainda assim, indica que uma entrada lexical estaria associada à outra devido a coincidência de suas propriedades, como demonstra o quadro ilustrativo das entradas lexicais na fig. 13 (lema = aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos, fonológicos). Acredita, também, que qualquer desses elementos pode servir de ligação entre as palavras. Outro tipo de relação entre itens poderia ser criado pela frequência de coocorrência, como no exemplo citado *war* e *death* ou pela influência determinante do núcleo de uma combinação sobre os modificadores, o que explicaria, em parte, o evento das colocações.

SINCLAIR (1991), a partir da observação estatística da ocorrência de palavras, intui um modelo de processamento da linguagem que seria formado por dois princípios: o das escolhas abertas (*open choice principle*) e o das expressões idiomáticas (*idiom principle*). Parte ele da suposição que, além da possibilidade de combinar palavras livremente para expressar sentido (*open choice principle*), o falante teria a sua disposição um grande número de frases semi-construídas prontas para a utilização na formação de enunciados (*idiom*

principle). Sugere, ainda, que este seria o princípio predominate, só recorrendo o falante ao princípio das escolhas abertas quando o princípio das expressões idiomáticas se demonstrasse insuficiente.

O autor entende que a existência do fenômeno das colocações comprova sua teoria, ou seja, a estatística da ocorrência de combinações de palavras – o texto como produto do processamento interno da linguagem – seria evidência da forma como este processo ocorre. Desta maneira, como a análise de corpus lingüísticos indica a ocorrência frequente de certas palavras combinadas, conclui SINCLAIR que estas palavras estariam indexadas juntas na memória e a ativação de uma palavra acionaria a expressão como um todo.

Estudos específicos sobre a aquisição de segunda língua verificam a existência de linguagem pré-fabricada e atribuem o fato a diferentes razões. FILLMORE acredita que as fórmulas são memorizadas pela repetição e imitação. Como estratégias de aprendizado, contribuem para o processo de formação das regras gramaticais por meio da gradativa decomposição dos blocos memorizados em unidades distintas e reutilizáveis em outros contextos.

ELLIS compartilha desta crença, mas localiza os *chunks* na primeira etapa do desenvolvimento da interlíngua, onde se verificam frases reduzidas e um padrão de ordem de palavras. Acredita que esses agrupamentos serão decompostos e seus elementos integrantes servirão de base à formação de novos, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento gramatical.

KRASHEN e SCARCELLA definem as fórmulas e padrões memorizados como estratégias de comunicação, ou seja, como forma de responder à pressão do meio para que utilize a nova língua. Sem condições de se expressar adequadamente, os aprendizes memorizam e empregam algumas seqüências pré-fabricadas enquanto desenvolvem sua

capacidade criativa de utilização das regras gramaticais. Acreditam estes autores que este tipo de linguagem pré-fabricada não contribui diretamente para a formação do sistema de regras e a construção do processo criativo.

PAWLEY e SYDER analisam o fenômeno como sendo recurso de produção verbal. Observando a seleção e fluência próprias dos falantes nativos, concluem que estes se valem de um estoque de frases memorizadas, que facilitam a formação dos enunciados e asseguram sua naturalidade e idiomatidade.

NATTINGER e DeCARRICO, aproveitando as noções sobre o limite da capacidade de memória de curta duração e automatização dos processos mentais, mencionam a contribuição dos itens freqüentes, convencionais e funcionais para a economia do esforço de processamento.

Verifica-se que grande parte das evidências comprovadoras da existência das unidades lexicais complexas, parte de fatos concretos – dados estatísticos, corpus lingüísticos, produção dos falantes - para chegar a princípios psicolingüísticos que expliquem o processamento da linguagem. Concluem, a partir das evidências reveladas quer pela freqüência das combinações de palavras em relação à extensão do texto onde se inserem, quer pelo emprego de determinadas combinações em situações específicas, ou pela tendência à ritualização e, portanto, pela repetição de certos enunciados ou padrões, que existe uma relação entre o emprego das unidades complexas e os mecanismos de processamento da linguagem.

Em que pesem as evidências empíricas e a intuição dos cientistas, pesquisas específicas sobre a organização do léxico mental e interação dos componentes responsáveis pela produção verbal são imperiosas para uma comprovação científica dos processos mentais que os envolvem.

4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O reconhecimento das unidades lexicais maiores que a palavra como entradas individuais do léxico e a compreensão do papel que exercem nos processos e estratégias de aprendizado, comunicação e produção conduzem a uma reflexão sobre as metodologias adotadas no ensino de línguas. Este capítulo destina-se a apresentar os reflexos das pesquisas sobre os itens lexicais múltiplos para o ensino de língua inglesa como segunda língua.

4.1 Introdução

A ampliação do conceito de léxico, incluindo não apenas as palavras individuais, mas também as colocações e outros tipos de combinação de palavras fixas, convencionais, freqüentes, idiomáticas e funcionais, constroem a uma mudança não só no ensino de vocabulário em particular, mas também no que se refere às questões gramaticais e à abordagem do ensino de língua estrangeira, em geral.

Isto se deve, principalmente, às teorias de aprendizado de língua que relatam o uso de *linguagem formular* nos estágios iniciais da aquisição da nova língua; às noções de estratégia de comunicação e produção; às descrições de processamento da linguagem que sugerem os *chunks* como entradas no léxico e a proposição de que a seleção de uma palavra restringe as opções seguintes, tanto no que diz respeito ao sentido quanto no que se refere à forma, isto é, no tocante à estrutura sintática.

Pesquisas com alunos de segunda língua procuram verificar a necessidade e a validade do ensino das combinações fixas, observando, principalmente, as quantidades e os tipos de erros resultantes dos testes aplicados.

4.2 O ensino das colocações

As colocações são objeto de muitas pesquisas sobre o conhecimento e utilização dos itens lexicais múltiplos por aprendizes de segunda língua. Tais estudos são aplicados, geralmente, a estudantes de inglês em nível avançado e têm como parâmetro o desempenho de falantes nativos. Os resultados remarcam que há uma grande deficiência dos estrangeiros em relação ao domínio das combinações.

CHANNELL (1994, apud. LEWIS, 1997, p. 32), por meio de um exercício de correspondência sobre colocações, aplicado a alunos estrangeiros de inglês, constatou que a maioria errou apenas três das colocações avaliadas mas, em contrapartida, deixou de marcar catorze possíveis colocações. Segundo ela, isso demonstra a necessidade de se alertar os alunos sobre este tipo de combinação de palavras para que possam fazer melhor uso da linguagem que já conhecem.

HOWARTH (1998) reforça a teoria de que a maior dificuldade dos estrangeiros alcançarem a proficiência dos falantes nativos é, justamente, a questão da seleção da unidade fraseológica adequada, mais precisamente das colocações menos restritas pois, segundo o autor, o mecanismo das expressões idiomáticas e das colocações livres é mais familiar e, portanto, mais facilmente utilizado .

O desafio proposto pelas colocações menos restritas, não só aos alunos mas também aos professores de língua estrangeira, explica o autor, é distinguir entre o que é semântico, e portanto geral, e o que é colocacional, logo, específico. A habilidade de reconhecer e manipular esse tipo de combinações é reveladora de verdadeira competência e indicadora do nível de proficiência, nas palavras de HOWARTH (1998,p. 38). Devido à falta de instrução

explícita e objetiva sobre o assunto, os falantes de segunda língua tendem a incorrer em erros de colocação, como nos casos seguintes:

a) deduzem as colocações por analogia, mas incorrem em erro pois, devido à arbitrariedade da língua, determinadas combinações não são admitidas, como em ... *a test can be designed to test the ability to participate in group discussion for students required to perform a group project*, onde o emprego de *perform* em **perform a group project* foi deduzido de *perform a task*, quando o correto seria *carry out a task/project*.

b) outro tipo de erro de colocação, mais freqüente porém entre os falantes nativos, é conhecido como *blend* (mistura) e, geralmente, ocorre sem que o sujeito o perceba, como o caso de *We have drawn a favourable correlation between motivation and proficiency in language...*, notando-se que **draw a correlation* foi confundido com *draw a comparison*, quando a forma esperada seria *make a correlation*. (Este tipo de erro, no entanto, explica HOWARTH, é sinal de competência lingüística, uma vez que só se pode produzir *blends* a partir de expressões conhecidas).

Na opinião de HOWARTH, o procedimento mais eficiente é ensinar o princípio das colocações aos alunos e conscientizá-los das possíveis falsas analogias, já que a enorme quantidade de colocações menos restritas existentes na língua impede que estas sejam aprendidas como itens lexicais individuais.

Discordando em parte desta posição, BAHNS (1993) sugere que sejam ensinadas apenas as colocações que não têm correspondência direta na língua nativa do aluno. Segundo

a autora, a hipótese da transferência responde pelos casos em que há semelhança entre as duas línguas, não representando pois, um problema. Demonstrando que esta hipótese é realmente utilizada pelos alunos, a autora cita os seguintes exemplos:

- a) **drive a bookshop* do polonês *kierowac sklepem* em vez de *run a bookshop*;
- b) **make attention at* (do francês *faire attention à*) no lugar de *pay attention to*;
- c) **finish a conflict* (do alemão *einem Konflikt beenden*) por *resolve a conflict*.

Para ensinar colocações da língua inglesa para estrangeiros, conforme explica a autora, é mister preparar o material de acordo com suas necessidades específicas, isto é, de acordo com suas línguas nativas e distinguir, dentre todas as colocações, quais deverão ser ensinadas e quais já são conhecidas, por analogia com a língua materna.

BAHNS (1993) alerta que as expressões idiomáticas devem, no entanto, ser todas ensinadas, mesmo que haja coincidência entre os idiomas, pois os alunos não prevêm uma tradução direta neste caso. Ao contrário, parecem raciocinar com a hipótese de que as expressões idiomáticas são específicas de uma língua.

FARGHAL e OBIEDAT (1995) concluem que o desconhecimento da natureza das colocações leva os alunos, mesmo de nível avançado, a infringirem as normas de uso, recorrendo a recursos vários, como se segue:

- a) transferência indevida da língua materna para a língua estudada

- **heavy tea* por *strong tea*
- **firm color* por *fast color*
- **sweet soup* por *bland soup*

- b) utilização de paráfrase para definir a expressão desconhecida

- **food little fat* por *light food*

- **drinks too much* por *heavy drinker*

- **does not change* por *fast color*

- **dissolves easily* por *running color*

c) substituição por uma palavra sinônima

- **steady/stable/static color* por *fast color*

- **top of the summer, middle of the summer* por *height of the summer*

- **oily/greasy food* por *rich food*

d) substituição da colocação por uma outra combinação de palavras

- **quick meal* por *light food*

A pesquisa demonstra a deficiência dos alunos em relação às combinações fixas e orienta para a valorização dos itens lexicais múltiplos e sua inclusão nos currículos. Além disso, chama a atenção sobre a necessidade imperiosa da qualificação dos professores estrangeiros visando o domínio da língua, sem o que, currículos, metodologias e materiais, por si só, não seriam capazes de mostrar resultados.

4.3 O ensino de outros itens lexicais complexos

PAWLEY e SYDER (1983) reconhecem a necessidade de ensinar os itens lexicais múltiplos aos alunos de inglês como segunda língua por representarem a chave para o

“quebra-cabeça da seleção” de combinações idiomáticas e do “quebra-cabeça da fluência”, ou seja, da naturalidade do discurso espontâneo.

Discordando da compartimentalização tradicional de sintaxe (regras produtivas) versus dicionário (usos fixos e arbitrários), sugere que as combinações são conhecidas pelos falantes nativos segundo duas formas: uma como unidade lexical complexa e outra como produto de regras gramaticais. Desta maneira, as gramáticas deveriam apresentá-las, igualmente, duas vezes, demonstrando o seu duplo status na língua. Ao mesmo tempo, cada entrada no dicionário, deveria constituir-se numa mini-gramática, apresentando a estrutura morfológica e as restrições sintáticas de cada unidade múltipla.

A principal justificativa para a adoção de itens complexos no ensino, segundo NATTINGER (1988), é a crença de que estas seqüências serão futuramente segmentadas e analisadas, servindo de base para a criação de outras combinações, assim como para a construção do sistema de regras da língua. Desta forma, à semelhança de crianças aprendendo a língua materna, os alunos deveriam começar com algumas frases fixas, gradativamente analisadas por eles em segmentos menores, até dividi-las completamente em elementos individuais. Assim, as regras de sintaxe seriam, aos poucos, apreendidas.

De forma prática, este método seria implementado, conforme orientação dos autores, por meio de *drills* (exercícios de repetição) que, inicialmente, auxiliariam o desenvolvimento da fluência pela repetição. Mais tarde, introduzir-se-iam pequenas variações encarregadas de demonstrar que as seqüências permitiriam substituições em algumas “janelas” (*slots*).

Com a preocupação de agrupar as frases lexicais de uma maneira significativa para o ensino, NATTINGER propõe uma divisão das frases lexicais inspirado nas categorias nocionais-funcionais de WILKINS (1976, citado por NATTINGER e DeCARRICO, 1992, p.117) em: interação social, tópicos necessários e instrumentos do discurso (fig.6). O foco de

atenção é o vocabulário necessário para realizar as funções específicas, exatamente como ocorria na abordagem funcional.

Para NATTINGER e DeCARRICO (1992, p.113) compreender uma língua é entender seus elementos como partes do discurso. Assim, aprender a falar é aprender a conversar, usar as estruturas em conversação espontânea e, não apenas repetir palavras e frases soltas, planejadas para responder exercícios em sala de aula. Mais do que conhecer os fatos sobre tópicos que querem discutir, os alunos devem saber como manipular estes fatos de forma social e gramaticalmente aceitáveis, o que inclui o conhecimento de frases apropriadas a cada ocasião.

Em contrapartida, as frases lexicais são também úteis no desenvolvimento da compreensão auditiva pois a ocorrência de estruturas padronizadas que desempenham as mesmas funções tem implicações para esta habilidade, principalmente com respeito à compreensão de palestras acadêmicas, conforme relatado por NATTINGER e DeCARRICO (1992, p.133). Desta maneira, o reconhecimento dos macro e microorganizadores do discurso são extremamente importantes e devem ser ensinados.

As habilidades de leitura e escrita também são contempladas nesta abordagem, sendo necessário que os alunos aprendam a entender partes significativas de texto, a partir dos elementos de coerência e coesão, deslocando a atenção de itens lexicais individuais para os compostos de forma-função. Ao mesmo tempo, devem aprender, explicitamente, uma série de estruturas do discurso escrito que interagirão com as estratégias de compreensão de modo que a organização do texto pareça mais óbvia e o aluno possa se dedicar mais tempo ao processamento ou produção do sentido. As frases lexicais são diferentes para cada tipo de discurso escrito, conforme ilustra a fig. 7 .

LEWIS (1997) discorre longamente sobre as aplicações pedagógicas dos itens lexicais múltiplos, buscando aplicar a teoria na prática. Sua proposta é de uma nova abordagem de ensino de inglês como segunda língua que enfatize os itens complexos e pré-fabricados, refletindo assim a descrença na dicotomia gramática/vocabulário.

A implementação da abordagem lexical envolve uma mudança substancial dos conceitos sobre ensino de língua e procedimentos de sala de aula. As mudanças na metodologia, no entanto, frisa o autor, são pequenas, bastando serem introduzidas, gradativamente, a cada aula. Os princípios básicos a adotar são os seguintes:

- a) apresentar adjetivo relacionado a substantivo, e não o substantivo isolado;
- b) enfatizar algumas expressões que tenham um potencial evocativo e gerativo;
- c) explorar o ambiente de ocorrência em que certas palavras;
- d) ressaltar a pronúncia dos itens múltiplos, não de palavras soltas.

A estratégia central da nova abordagem é, sem dúvida, a noção de *chunking*, considerado a unidade básica da fluência oral e da compreensão. Conscientizar os alunos da existência das unidades complexas e ensiná-los a reconhecer os agrupamentos de palavras é a chave para a proficiência (1997, p.53).

LEWIS acredita que ensinar as combinações fixas mais relevantes, freqüentes e típicas é uma questão de bom senso, já que, normalmente as palavras não aparecem isoladas. Além disso, segundo ele, é mais fácil aprender o todo e depois dividi-lo em partes, do que aprender primeiro as partes para depois formar a idéia do conjunto como um novo item.

O próprio autor explica que a diferença entre a abordagem comunicativa e a lexical, proposta por ele, é a compreensão da natureza do léxico e a valorização de sua contribuição para o ensino de línguas. Alguns procedimentos, no entanto, devem ser mudados na passagem de uma concepção para a outra. Talvez o principal deles seja a substituição da

rotina de sala de aula que tem como paradigma a apresentação-prática-produção (*present-practice-produce*) por observação-hipótese-experiência (*observe-hypothesise-experiment*).

A posição de LEWIS (1997, p. 41) em relação a gramática não é radical, embora sugira que o tempo dispensado a ela nos cursos de línguas deva ser revisto. Partindo da observação da linguagem efetivamente usada, constata que o encontro com situações novas, surpreendentes ou fora do comum geram enunciados da mesma forma inesperados, estranhos e desconhecidos. Sendo assim, reconhece que o léxico sozinho não é o suficiente para a formação dos alunos e o simples descarte da gramática causaria prejuízos.

As expressões idiomáticas (*idioms*), lembra o autor, são um dos únicos tipos de itens complexos contemplados nos currículos e materiais didáticos e tradicionalmente recebem ênfase em sua especialidade semântica.

4.4 Dificuldades na aplicação pedagógica das unidades lexicais maiores que a palavra

Alguns aspectos são apontados como elementos complicadores para a adoção dos itens lexicais múltiplos como unidade básica para o desenvolvimento de currículos e elaboração do material didático. Inicia-se apontando a quantidade de expressões idiomáticas, colocações, frases fixas, provérbios, ditos e outros tantos tipos de combinações de palavras existentes na língua.

MACKIN declara, com respeito às colocações (1978, apud. BAHNS, 1993, p.59), que não se pode esperar que um aluno de inglês como segunda língua aprenda todas as colocações que ele deveria saber por causa da quantidade de material – dezenas de milhares (*tens of thousands of such collocations*). De forma contundente, MACKIN conclui que elas são muito

numerosas para serem simplesmente ignoradas e a única forma de aprendê-las é dedicar-se, durante anos, ao estudo, leitura e observação da língua.

Outro fator a dificultar a aplicação didática das unidades lexicais complexas é apontado por BAIGENT (1996) após pesquisa com falantes nativos e alunos italianos de inglês. De acordo com a autora, a natureza inconsciente destes itens, tanto para os nativos quanto para os estudantes de línguas, dificulta sua identificação.

BAIGENT (1996, p.21) relata dificuldades em encontrar um consenso na identificação e reconhecimento dos *chunks*. Segundo ela, os casos mais frequentes de divergências são os seguintes:

- a) colocações comuns, mas não exatamente fixas, tais como *tropical storm* não ofereceram problemas em seu reconhecimento, ao passo que *terrific storm* não foi assim tão óbvia.
- b) com adjetivos do tipo *quite obvious*; *not so obvious* ocorreu outra dificuldade similar relatada pela pesquisadora, que lançou mão de critérios individuais e intuitivos a cada ocorrência deles na pesquisa, uma vez que não encontrou parâmetros claros para aceitá-los ou rejeitá-los definitivamente como exemplo de agrupamento de palavras;
- c) fórmulas verbais comuns, como *I've never been*; *I'd like to* não haviam sido consideradas pela autora como itens lexicais únicos, mas o foram pelos sujeitos observados;
- d) de forma análoga, *tag questions* e respostas curtas como *isn't it*; *neither am I*, foram listadas previamente por ela como *chunks*, mas não identificadas assim pelo universo pesquisado;

e) expressões descontínuas, por exemplo *whether ... or whether; whether ... or not*, suscitaram dúvidas sobre sua natureza devido à longa sequência de palavras que separa suas partes (BAIGENT pressente que tais expressões são produto de um “modo mais criativo e construtivo de uso da língua”, 1996, p. 22)

Outra dificuldade por ela encontrada no decorrer da pesquisa foi decidir sobre onde começa e onde termina um agrupamento de palavras, ou seja, sua delimitação. Por exemplo, no enunciado *can be awake all night* a autora identificou dois grupos *be awake* e *all night*, enquanto um dos falantes nativos pesquisados reconheceu *awake all night*. Isto ocorre, continua BAIGENT, porque a análise é feita em bases individuais e intuitivas. Por outro lado, a repetição de uma expressão (por exemplo, *travelling around* foi usada três vezes pelo mesmo indivíduo e reconhecida como *chunk* pelos falantes nativos que o ouviam) e a ausência de pausa interna na produção de um agrupamento de palavras servem de guia para seu reconhecimento como uma unidade múltipla. Observou-se, também que para os estrangeiros pesquisados a tradução literal de uma expressão em sua língua materna serviu de critério, em alguns casos, para a decisão sobre a natureza do agrupamento de palavras.

BAIGENT (1996), acredita que os itens lexicais complexos são adquiridos naturalmente como parte do processo de aprendizado mas que a instrução sobre eles pode agilizar e refinar este trabalho. Analisa, também, que a maior parte dos erros cometidos pelos alunos é de natureza formal, e não pragmática, pelo que sugere ênfase no uso dos *chunks* na oralidade, propondo atividades de repetição (*drilling*), reformulação e correção. Alerta, porém, que este tipo de correção refere-se às questões lexicais e discursivas, ao contrário da supervalorização da correção estrutural.

Outro tipo de divergência que se delineia na comparação entre estudos de diferentes pesquisadores, diz respeito às conclusões dos professores sobre a natureza dos erros de seus alunos.

BAIGENT avalia que a maioria dos erros cometidos pelos estudantes nos testes aplicados por ela eram de carácter formal – lexical ou sintático – e exemplifica:

a) erros sintáticos

- **every kind of people*
- **fashion world* (por *the fashion world/the world of fashion*)
- **coming back to home*
- **I like very much* (seguido de complemento)

b) erros de colocação

- **the strength of nature*
- **at house*

c) erros em frases fixas

- **looking out from your window*
- ** in that moment*
- ** in this point of view*
- **put up your dresses* (por *put on your clothes*)
- **open day* (por *broad daylight*)

Em menor número, continua BAIGENT, foram detectadas inadequações de natureza pragmática como *I must say* num contexto do tipo *I've visited ... few countries, I must say*, ou

It tastes good para referir-se a um tipo de cozinha/comida; ou, ainda, o sarcasmo não intencional de *(you are a) citizen of the world*.

A comparação dessas conclusões com a opinião de outros autores sobre o papel dos itens lexicais complexos demonstra que nem mesmo os professores têm clara a noção acerca do tipo de deficiência de seus alunos; se pragmática, sintática ou lexical. Tal avaliação é importante pois determina a orientação a ser seguida em sala de aula pelo professor, a escolha do material, técnica e tipo de exercício a serem selecionados.

4.5 Conclusão

A realização de estudos sobre o desempenho de alunos de inglês como segunda língua, e comparação com falantes nativos, têm confirmado a tese da necessidade do ensino de combinações fixas como forma de garantir uma seleção lexical e fluência mais naturais. Grande quantidade de erros de natureza diversa, quer formal (léxica ou sintática) ou pragmática, foi registrada no desempenho dos alunos testados. Um paralelo entre eles e os falantes nativos revela as deficiências dos aprendizes.

Embora reconhecendo a importância da incorporação dos itens lexicais múltiplos nos currículos de ensino de língua estrangeira, a posição dos autores frente aos procedimentos didático-pedagógicos a serem adotados varia bastante, desde os que defendem uma instrução explícita sobre este tipo de vocabulário (BAHNS, 1993 ; HOWARTH, 1998), aos que acreditam que não é possível ensiná-los (MACKIN, apud. BAHNS, 1993).

As pesquisas sobre a proficiência em relação às colocações indica deficiências na formação dos alunos. Os testes aplicados em alunos de inglês como língua estrangeira demonstram que estes, ao se depararem com uma combinação que desconhecem, se utilizam

de recursos como analogia, transferência, paráfrase ou substituição, infringindo, desta forma, as regras de uso. Concluem os autores que este tipo de combinação de palavras deve ser ensinada de forma objetiva e consciente. HOWARTH (1998) aponta as combinações restritas como a área de maior dificuldade; BAHNS (1993) sugere que maior atenção deve ser dada às colocações que não têm correspondência direta na língua materna do aluno.

Aparentemente, os autores sugerem a apresentação dessas unidades lexicais como itens de vocabulário, sua valorização nos currículos e materiais didáticos. Não é discutida, no entanto, a utilização dos princípios (*idiom principle* e *open-choice principle*) propostos por SINCLAIR (1991) como modelo de produção verbal, passível de ser aproveitado para o ensino de língua estrangeira.

Alguns autores propõem uma nova abordagem no ensino de línguas, buscando o aumento da fluência e compreensão a partir do conhecimento e conscientização da ocorrência de um repertório extenso de itens lexicais múltiplos (PAWLEY e SYDER, 1983; NATTINGER e DeCARRICO, 1992) ou de uma completa transformação na metodologia, como expõe LEWIS (1993). A conscientização dos alunos da existência dos *chunks*, a habilidade em reconhecê-los e empregá-los como unidade de sentido são as premissas básicas desta proposta.

O reconhecimento e identificação dos blocos de sentido têm-se mostrado difíceis e controversos pois a intuição dos falantes não é confiável neste particular, conforme ressalta BAIGENT (1996). Da mesma maneira, a análise da natureza e origem dos erros cometidos pelos alunos não é objeto de consenso entre os professores, entendendo uns que, para retificar a aprendizagem, deve-se focalizar a forma, outros o uso.

NATTINGER e DeCARRICO, e LEWIS prevêem uma nova abordagem do ensino de gramática, acreditando que a linguagem é aprendida em blocos que são gradativamente

desmembrados em partes contribuindo, assim, para a formação das regras gramaticais. Em seu lugar da gramática dever-se-ia, então, privilegiar a repetição, a reformulação e a correção dos *chunks*, pois a partir deles, as regras gramaticais serão inferidas.

LEWIS propõe alterar sensivelmente os procedimentos na sala de aula substituindo o apresentação-prática-produção por observação-hipótese-experimentação. Não é claro, porém, o que isto significa pois para observar um conteúdo o aluno deverá ter sido apresentado a ele antes; para formular hipóteses infere-se que deva usar (praticar), para experimentar, entende-se que deva produzir.

Convém lembrar que abordagem de ensino centrada nas frases lexicais já é empregada, de certa forma, há algum tempo, sob a denominação de funções. As frases lexicais de NATTINGER e DeCARRICO, conforme se observa nas figuras 6 e 7, não se distanciam do proposto pelo método nocional-funcional, não lhe faltando nem mesmo a associação ao contexto, como se pode verificar às p. 42,43,44 e 45.

Como dificuldades apresentadas em relação ao tratamento didático das unidades lexicais citam-se a grande quantidade de combinações fixas presentes na língua e a complexidade de identificação e classificação dos agrupamentos de palavras, as quais podem causar divergências no tocante à seleção dos itens a ensinar e à delimitação destes compostos. Apesar disso, observa-se o reconhecimento unânime da validade do estudo das unidades lexicais maiores que a palavra e seu papel no processo de desenvolvimento da fluência em segunda língua.

5. CONCLUSÕES

Este trabalho dedicou-se à revisão bibliográfica de estudos sobre as unidades lexicais maiores que a palavra sob três diferentes perspectivas, buscando definir os contornos lingüísticos, explicar seu papel nos processos mentais e discutir sua aplicabilidade ao ensino de inglês como língua estrangeira.

No que concerne à descrição lingüística, contribuíram substancialmente para este trabalho a apreciação das pesquisas filiadas a duas correntes de investigação fraseológica: a européia, cujos fundamentos repousam em SAUSSURE e COSERIU, adota a fixação como critério principal para a definição dessas combinações; e a anglo-americana, que tem FIRTH como influência mais relevante, elege a frequência de coocorrência e a função no discurso como traços mais marcantes a serem analisados.

Constatou-se que a escola européia examina as unidades fraseológicas sob o ponto de vista externo, vinculando-as à fixação no sistema, na norma ou na fala e a análise da estrutura interna é responsável pela variedade de classificações, pois considera as questões sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas.

Compulsando-se os trabalhos dos diversos autores desta escola, foi possível perceber uma linha de pesquisa começando com SAUSSURE (1915), ao mencionar o fenômeno da aglutinação de palavras, seguido por COSERIU (1979) que distingue a técnica do discurso repetido, passando por THUN (1978) e sua definição dos três tipos de unidades fraseológicas conforme o nível de fixação, depois ZULUAGA (1980) que diferencia os vários tipos de repetição e reprodução e, por fim, CORPAS PASTOR (1996) que propõe um critério híbrido de categorização, mesclando os estudos anteriores às contribuições dos estudos da fraseologia em língua inglesa.

Inferese, da apreciação dos trabalhos, que os legados maiores desta escola são a sistematização da descrição lingüística e o critério de correlacionamento entre a fixação e os níveis da linguagem (sistema, norma e fala) pois possibilitam um balisamento preciso das unidades fraseológicas.

A revisão dos autores anglo-americanos permite concluir que eles privilegiam a observação de falantes nativos e as estatísticas de frequência de palavras, demonstrando que a coocorrência dos elementos lexicais não é um fenômeno arbitrário, mas está relacionado, provavelmente, aos processos mentais de armazenamento e seleção de palavras.

Foi possível observar, ainda, como tendência expressiva entre os autores anglófonos, a tentativa de explicação do fenômeno fraseológico por meio da discussão dos modelos de processamento da linguagem e da análise da competência gramatical como geradora dos enunciados, a partir da definição chomskiana (PAWLEY e SYDER, 1983; SINCLAIR, 1991).

É, também, patente a preocupação sobre as aplicações pedagógicas, evidenciada nos estudos que visam a adoção das combinações de palavras como unidade de referência no ensino de inglês como segunda língua. Autores como NATTINGER e DeCARRICO (1992) desenvolvem uma classificação que, sob o ponto de vista lingüístico, tem consistência questionável, face a livre interpretação dada por eles aos diversos conceitos em que se basearam. No entanto, merece ser ressaltada sua proposta de utilização das frases lexicais como unidade didática, pois oferece ao estudante a oportunidade de conhecer as combinações mais empregadas no uso diário do idioma. Cabe lembrar ainda que, embora apresentada como inédita, sua abordagem pedagógica não se distancia sobremaneira do currículo nocional-funcional de WILKINS (1976). Dentro da mesma linha pedagógica LEWIS (1993, 1997) orienta-se mais para a prescrição de procedimentos e técnicas de sala de aula, e elaboração de material didático.

Com relação às explicações psicolinguísticas para o fenômeno dos *chunks*, encontraram-se na ciência cognitiva os fundamentos basilares para a descrição dos processos que resultam na memorização e acesso dos agrupamentos de palavras como um só item lexical. A necessidade de reduzir a carga de trabalho da memória de curta duração, o desenvolvimento de uma forma de conhecimento inconsciente, alcançado através da repetição e da automatização, são noções que ajudam a explicar as estratégias de aprendizado, comunicação e produção descritas por FILLMORE (1976), KRASHEN e SCARCELLA (1978) e PAWLEY e SYDER (1983). Estes argumentos são, também, a fundamentação de PAWLEY e SYDER (1983) e NATTINGER e DeCARRICO (1992) para suas teorias sobre a formação do enunciado, economia de esforço e velocidade de produção verbal.

A busca de um modelo de processamento da linguagem, que incluísse as unidades múltiplas como entradas individuais no léxico, conduziram a LEVELT (1989), cuja teoria admite esta possibilidade mas não detalha seu funcionamento. Ainda assim, sua descrição da composição do lema pode ser utilizada na tentativa de justificar as combinações fixas pois observa a existência de associação entre as palavras. No entanto, um estudo mais profundo sobre as associações sintagmáticas na organização do léxico mental se faz necessário para uma maior compreensão do fenômeno da combinação fixa de palavras.

As implicações pedagógicas das teorias psicolinguísticas sobre o desenvolvimento da aprendizagem e produção verbal, juntamente com os aspectos puramente lingüísticos da descrição das unidades lexicais maiores que a palavra, têm sido confirmadas por meio de pesquisas com alunos de inglês como segunda língua. Os resultados relatados demonstram que há desconhecimento sobre os tipos, estrutura, limites de variação, interpretação semântica e usos das combinações fixas, refletido nos desvios ou erros cometidos por não nativos devido a utilização de linguagem não idiomática.

São apontadas algumas dificuldades na utilização dos *chunks* como unidade de ensino: a grande quantidade de itens lexicais encontrada na língua e seu caráter inconsciente e intuitivo, evidenciado pelas divergências em sua identificação. Além disso, verificam-se interpretações contraditórias em relação aos erros dos alunos, devido a inconsistência na descrição lingüística das combinações de palavras, induzindo a diferentes reações por parte dos professores, voltando-se uns a corrigir a forma, outros a explicitar seu uso. Ressente-se, assim, a abordagem lexical, de uma descrição lingüística mais coerente e homogênea.

As novas propostas de ensino apresentadas indicam a necessidade de mudança nos procedimentos de sala de aula e na própria concepção da linguagem. Difunde-se, cada vez mais, a noção de que a língua é formada por blocos de sentido, compostos de forma-função que resumem em si os aspectos semânticos e sintáticos, antes reconhecidos, separadamente, nos componentes de vocabulário e gramática. Sugere-se, então, a realização de pesquisas qualitativas e quantitativas, sobre o emprego das unidades lexicais maiores que a palavra tomadas como unidade didática, e sua contribuição para a fluência de estudantes de inglês como segunda língua.

NATTINGER e DeCARRICO (1992), e LEWIS (1993, 1997) prevêm uma nova abordagem do ensino de gramática, acreditando que a linguagem é aprendida em blocos que são gradativamente desmembrados em partes, contribuindo, assim, para a formação das regras gramaticais. Em lugar da gramática dever-se-ia, então, privilegiar a repetição, a reformulação e a correção dos *chunks*, pois a partir deles, as regras gramaticais seriam inferidas.

LEWIS (1997) propõe alterar os procedimentos na sala de aula, substituindo o paradigma da apresentação-prática-produção pelo da observação-hipótese-experimentação. Não é claro, porém, o que isto significa pois, para observar um conteúdo o aluno deverá ter

sido apresentado a ele antes; para formular hipóteses, infere-se que deva usar (praticar) as estruturas; para experimentar, entende-se que deva produzir.

Convém lembrar que a abordagem de ensino centrada nas frases lexicais já é empregada, de certa forma, há algum tempo, sob a denominação de funções. As frases lexicais de NATTINGER e DeCARRICO (1992), conforme se observa nas fig. 6 e 7, não se distanciam do proposto pelo método nocional-funcional, não lhe faltando nem mesmo a associação ao contexto, como se pode verificar às p. 42, 43, 44 e 45.

Como dificuldades apresentadas em relação ao tratamento didático das unidades lexicais que podem causar divergências no tocante à seleção dos itens a ensinar e a delimitação destes compostos, citam-se a grande quantidade de combinações fixas presentes na língua e a complexidade de identificação e classificação dos agrupamentos de palavras. Apesar disso, observa-se o reconhecimento unânime da validade do estudo das unidades lexicais maiores que a palavra e seu papel no processo de desenvolvimento da fluência em segunda língua.

Conclui-se, por fim, que os estudos sobre as unidades lexicais maiores que a palavra, observados sob a ótica da pedagogia, ressentem-se ainda da falta de uma definição lingüística, principalmente no que diz respeito ao nível de sua fixação na linguagem, pois o reconhecimento de sua estabilização no sistema, ou na norma ou na fala determinaria procedimentos pedagógicos diferentes, adequados ao volume, ao tipo e ao momento em que estes itens deveriam ser apresentados. Caso se entendesse que a fixação se daria no sistema, deduzir-se-ia que o conhecimento destas unidades contribuiria para a formação da nova língua na mente do aluno; caso a percepção estivesse ligada à norma, a ênfase seria dada às questões pragmáticas, ou seja, seu uso no contexto social. Aguarda-se um relato mais preciso sobre a participação dessas unidades lexicais múltiplas no processamento da linguagem,

aclarando o conhecimento, tanto no tocante à descrição lingüística quanto à aplicação pedagógica destas combinações fixas de palavras no ensino de segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ASHER, R.E. **The Enciclopedia of language and linguistics**. Great Britain: Pergamon Press, 1994.
- 2 BAHNS, Jens. Lexical collocations: a contrast view. **English Language Teaching Journal**, Oxford, v. 47/1, p. 57-63, Jan. 1993.
- 3 BAIGENT, Margaret. **Speaking in chunks: an investigation into the use of multi-word phrases in spoken language by advanced learners of english**. Aston: Aston University, 1996.
- 4 CARTER, Ronald. **Vocabulary: applied linguistics perspectives**. London: Routledge, 1994.
- 5 _____; McCARTHY, Michael. **Vocabulary and language teaching**. New York: Longman, 1988.
- 6 _____ **Exploring spoken English**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997.
- 7 CARVER, D.J. Idioms and the teaching of an active vocabulary. **English Language Teaching Journal**, Oxford, v. XXVI, n. 1, p. 47-54, Oct. 1971.
- 8 CHANNELL, Joanna. Psycholinguistics considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In: CARTER, Ronald; McCARTHY, Michael. **Vocabulary and language teaching**. New York: Longman, 1988, p. 83-96.
- 9 CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Editorial Gredos, 1996.
- 10 COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e lingüística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- 11 _____ **Lições de Lingüística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- 12 COWIE, A.P. The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries. **Applied Linguistics**, Oxford, v. II, n.3, p. 223-235, 1981.
- 13 _____ Stable and creative aspects of vocabulary. In: CARTER, Ronald; McCARTHY, Michael. **Vocabulary and language teaching**. New York: Longman, 1988, p.126-158.

- 14 CRAIK , Fergus I.M.; LOCKHART, Robert S. Levels of processing: a framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour**, USA, v. 11, p. 671-684, 1972.
- 15 CRYSTAL, David. **Dicionário de lingüística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- 16 ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- 17 ELLIS, Nick. Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In: SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michael. **Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy**. Cambridge, U.K.; Cambridge University Press, 1997.
- 18 FARGHAL, Mohammed; OBIEDAT, Hussein. Collocations: a neglected variable in EFL. **IRAL**, v. XXXIII/4, Nov, 1995.
- 19 FIRTH, J.R. **Papers in linguistics 1934-1951**. Great Britain: Oxford University Press, 1969.
- 20 HALLIDAY, M.A.K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold Publishers, 1977.
- 21 HOWARTH, Peter. Phraseology and second language proficiency. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 19/1, p.24-44, Mar.1998.
- 22 KRASHEN, Stephen; SCARCELLA Robin. On Routines and patterns in language acquisition and performance. **Language Learning**, USA, v. 28 n.2, p.283-300, 1978.
- 23 LEVELT, Willem J.M. **Speaking. From intention to articulation**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1989.
- 24 _____. Accessing words in speech production: stages, processes and representations. In: LEVELT, Willem J.M. **Lexical access in speech production**. USA: Blackwell Publishers, 1993, p. 1-22.
- 25 LEVINSON, S.C. **Pragmatics**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1987.
- 26 LEWIS, Michael. **The lexical approach**. Hove: Language Teaching Publications, 1994.
- 27 _____. **Implementing the lexical approach**. Hove: Language Teaching Publications, 1997.
- 28 _____.; HILL, Jimmie. **Dictionary of selected collocations**. Hove: Language Teaching Publications, 1997.

- 29 **LONGMAN Dictionary of English idioms.** Harlow and London: Longman Group Limited, 1992.
- 30 **McCARTHY, Michael. Vocabulary.** Oxford: Oxford University Press, 1990.
- 31 **MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- 32 **MILES, Florence; HOOPER, Janet; MITCHEL, Rosamond.** Rote or Rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. **Language Learning**, USA, v. 48:3, p. 323-363, Sept. 1998.
- 33 **MOON, Rosamund.** Vocabulary connections: multi-word items in English. In: **SCHMITT, Norbert; McCarthy, Michael. Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy.** Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997, p. 40-63.
- 34 **NATTINGER, James R.** Some current trends in vocabulary teaching. In: **CARTER, Ronald; McCarthy, Michael. Vocabulary and language teaching.** New York: Longman, 1988.
- 35 _____; DeCarrico Jeanette S. **Lexical phrases and language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1992.
- 36 **PAWLEY, Andrew; SYDER, Frances Hodgetts.** Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency.. In: **RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. Language and communication.** London: Longman, 1983, p. 191-226.
- 37 **RAMÓN GARCIA; PELAYO y GROSS. Pequeño Larousse ilustrado.** Buenos Aires: Ediciones Larousse, 1995.
- 38 **SCHMITT, Norbert; McCarthy, Mitchel. Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy.** Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997.
- 39 **SEARLE, John. Speech acts. An essay in the philosophy of language.** USA: Cambridge University Press, 1980.
- 40 **SINCLAIR, J. Corpus concordance collocation .** Oxford: Oxford University Press, 1991.
- 41 **STILLINGS, Neil A. et al. Cognitive science. An introduction.** Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.
- 42 **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. Normas para apresentação de trabalhos.** 6 ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996
- 43 **WEINERT, Regina.** The role of formulaic language in second language acquisition: a review. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 16, n. 2, p. 181-205, June 1995.

- 44 WILKINS, D. **Notional syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.
- 45 WILLIS, Dave. Lexical phrases and language teaching. **English Language Teaching Journal**, Oxford, v. 49/1, p. 87-90, Jan. 1995. Resenha.
- 46 ZULUAGA, Alberto. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Frankfurt-Berna-Cirencester: Studia Romanica et Linguistica, 1980.